

جامعة مؤتة
عمادة الدراسات العليا

الاحتياجات التدريبية لمديري ومديرات مدارس التعليم الأساسي وما بعد الأساسي في سلطنة عمان من وجهة نظرهم

إعـــداد الطالب
حمد بن علي بن حمد السرحاني

إشراف
الدكتور عبد الفتاح صالح خليفات

رسالة مقدمة إلى عمادة الدراسات العليــــا
استكمالاً لمتطلبات الحصول على درجة الماجستير
في الإدارة التربوية قسم الأصول والإدارة التربوية

جامعة مؤتة، ٢٠٠٩



MUTAH UNIVERSITY
Deanship of Graduate Studies

جامعة مؤتة
عمادة الدراسات العليا

نموذج رقم (7)

إجازة رسالة جامعية

تقرر إجازة الرسالة المقدمة من الطالب حمد بن علي بن حمد السرحاني الموسومة بـــ:

الاحتياجات التدريبية لمديري ومديرات مدارس التعليم الاساسي في سلطنة عمان من وجهة نظرهم

استكمالا لمتطلبات الحصول على درجة الماجستير في الادارة التربوية.

القسم: الاصول والإدارة التربوية.

	التوقيع	التاريخ	
د. عبدالفتاح صالح خليفات		2009/2/25م	مشرفاً ورئيسا
أ.د. بسام العمري		2009/2/25م	عضواً
د. طارق أبو النجا		2009/2/25م	عضواً
د. محمد النقادي		2009/2/25م	عضواً



عميد الدراسات العليا
أ.د. فيصل الحوامدة

MUTAH-KARAK-JORDAN
Postal Code: 61710
TEL :03/2372380-99
Ext. 5328-5330
FAX:03/ 2375694
e-mail: dgs@mutah.edu.jo sedgs@mutah.edu.jo
http://www.mutah.edu.jo/gradest/derasat.htm

مؤته – الكرك – الأردن
الرمز البريدي :61710
تلفون :03/2372380-99
فرعي 5328-5330
فاكس 03/2 375694
البريد الالكتروني
الصفحة الالكترونية

الإهداء

إلى جميع العاملين في الحقل التربوي ،،،

إلى كل من وهب نفسه لطلب العلم ونشره وشارك في خدمة وطنه بكل جد واجتهاد ،،،

إليهم جميعاً أهدي ثمرة هذا الجهد المتواضع ،،،

حمد بن علي بن حمد السرحاني

الشكر والتقدير

فإني أشكر الله العلي القدير أن وفقني لإكمال هذه الدراسة، كما أتقدم بخالص شكري وتقديري إلى جامعة صحار ومسؤوليها وأساتذتها ، التي فتحت المجال لطلبة الدراسات العليا لينهلوا من منابع العلم، ويسرت لهم سبل المعرفة.

وأتقدم بخالص الشكر وعظيم الامتنان إلى المشرف على هذه الدراسة الدكتور/ عبد الفتاح صالح خليفات، لما بذله من جهد، وما قدمه من نصح وتوجيه ومتابعة فجزاه الله عني خير الجزاء.

وأرفع شكري وتقديري إلى كافة المسئولين والعاملين بمديريات التربية والتعليم بمحافظات ومناطق السلطنة وإلى عينة الدراسة الذين أسهموا ويسروا لي الحصول على المعلومات اللازمة للدراسة.

وأتقدم بالشكر الجزيل للأساتذة المحكمين من جامعة صحار، والمديرية العامة للتربية والتعليم بمنطقة شمال الباطنة، لِما أبدوه من ملاحظات وتوجيهات قيمة وعظيمة.

كما أتقدم بالشكر الجزيل والعرفان الجميل لكل من ساهم في إنجاز هذه الدراسة.

حمد بن علي بن حمد السرحاني

فهرس المحتويات

الفصل الثالث: المنهجية والتصميم

قائمة الجداول

قائمة الملاحق

الملخص

"الاحتياجات التدريبية لمديري ومديرات مدارس التعليم الأساسي وما بعد الأساسي في سلطنة عمان من وجهة نظرهم"

حمد بن علي بن حمد السرحاني

جامعة مؤتة، 2009

هدفت الدراسة إلى تقصي الاحتياجات التدريبية لمديري ومديرات مدارس التعليم الأساسي وما بعد الأساسي في سلطنة عمان من وجهة نظرهم، وهل تختلف تقديرات أفراد عينة الدراسة لاحتياجاتهم التدريبية تبعاً لمتغير النوع الاجتماعي والمرحلة التعليمية والخبرة الإدارية ولتحقيق ذلك تم ببناء استبانة شملت (٥٥) فقرة تم توزيعها على عينة الدراسة، والتي بلغت (٢٨٩) مديراً ومديرة، موزعين على تسع مناطق تعليمية في السلطنة.

وأظهرت نتائج الدراسة أن المتوسط الحسابي العام لجميع محاور الاستبانة التي تكشف عن الاحتياجات التدريبية لمديري ومديرات مدارس التعليم الأساسي وما بعد الأساسي بلغ (٣.٥٧) أي كان بدرجة حاجة تدريبية عالية . كما أظهرت نتائج الدراسة أن محور التقانة أكثر أولويات الاحتياجات التدريبية أهمية من وجهة نظر مديري مدارس التعليم الأساسي ومديراتها، وأقلها أهمية محور التخطيط الاستراتيجي، وقد تبين أن أهمية المجالات جاء على النحو التالي : (التقانة، شؤون الطلبة، الاتصال، التنمية المهنية، التقويم، التخطيط الاستراتيجي).

كما أظهرت نتائج الدراسة عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ($\alpha \leq$ ٠.٠٥) تعزى لمتغير النوع الاجتماعي في جميع المحاور (التقانة، شؤون الطلبة، الاتصال، التنمية المهنية، التقويم) ماعدا محور التخطيط الاستراتيجي، فقد أظهرت نتائج اختبار ت وجود فروق لدى أفراد عينة الدراسة لصالح الذكور. كما أشارت النتائج إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ($\alpha \leq$ ٠.٠٥) تعزى لمتغير الخبرة في تقديرات أفراد عينة الدراسة لجميع

محاور الدراسة.

Abstract

Principals Training Needs from their perceptions.

Hamed Bin Ali Bin Hamed Al Sarhani

Mu'tah University, 2009

This study aimed to identify the principals perception of their training needs and whether the views of the study specimen regarding their training needs differ according to the variables of gender, level of education and administrative experience. To achieve this, the researcher prepared a questionnaire which consists of (55) items distributed over the study sample (289) principals distributed in nine educational directorates in the Sultanate of Oman.

The study results showed that the overall average for all the dimensions of the study concerning the training needs of principals in basic and post basic schools was (3,57) which means a highly training need.

The study also showed that technology dimension comes on the top priority for the principals in basic education schools, whereas strategic planning comes the least. The training aspects come descending respectively as follows; Technology, student affairs, communication, professional development, assessment and strategic planning.

The study showed no statistical significant differences at the level ($\alpha \leq 0.05$) which is related to gender variable in all aspects (Technology, student affairs, communication, professional development, assessment) excluding strategic planning. T- test results showed statistical significant differences in the rates of the study sample in favor to males.

Furthermore, the results showed no statical significant differences at the level ($\alpha \leq 0.05$) related to experience variable in the study sample rates in all aspects.

الفصل الأول
خلفية الدراسة وأهميتها

1.1 مقدمـــــة:

حظي التعليم الأساسي وما بعد الأساسي باهتمام التربويين والمهتمين بتنمية الموارد البشرية؛ أو التنمية الشاملة للمجتمعات بجوانبها الاقتصادية والاجتماعية، ومع تزايد التحديات وتلاحق التغيرات التي تزخر بها الحياة المعاصرة، فإن أهمية هذا النوع من التعليم تكمن في قدرته على الاستجابة للمتطلبات الأساسية التي تحتاجها المجتمعات، حيث أنه يتيح فرصة التعليم المتكافئة لجميع المتعلمين على حد سواء وفقاً لقدراتهم ورغباتهم(توفيق، ١٩٩٥).

وجرى تبني نظام التعليم ما بعد الأساسي لا ستيعاب مخرجات التعليم الأساسي، ويختلف عن النظم التعليمية التقليدية في أن جوهره يكمن في تبني مناهج دراسية ومعايير تقويم معترف بها عالمياً، تقوم على مخرجات التعلم ، وعلى تقويم حقيقي لأداء الطلبة؛ كما يتبنى أنشطة تعلم متمركزة حول الطلبة تسمح لهم بتنمية فهمهم وقدراتهم على حل المشكلات وتنمية المواهب والقدرات الخاصة ، والتركيز على تنمية مهارات العمل والكفايات الشاملة (دليل وزارة التربية والتعليم ،٢٠٠٧أ).

ويعتقد الباحث أن مدارس التعليم الأساسي وما بعد الأساسي أصبحت اليوم بحاجة ماسة إلى إدارة مدرسية تتمتع بكفاءة عالية في المهارات الإدارية، وتحسين العملية التعليمية ، والتقنيات التربوية الحديثة، ومهارات التواصل مع أعضاء هيئة التدريس والطلبة وأولياء أمورهم وغيرها من المهارات الأخرى، بحيث تصبح الإدارة المدرسية مؤهلة وقادرة على مواكبة نظام التعليم القائم بما يتضمنه من خصائص ورؤى وأهداف، وحتى تتحقق الأهداف المنشودة من تطبيقه والعمل به.

ويعمل التدريب على إعداد الكوادر البشرية، وتطوير كفاياتهم بما ينعكس إيجاباً على تطوير أداء المؤسسة من جميع جوانبها المختلفة، وتزداد أهمية التدريب أثناء الخدمة نظراً للتغير السريع الذي يشهده العصر في ضوء التقدم المعرفي وما يتبعه من تقدم سريع في كافة المجالات، حيث أن هذا التطور المتسارع يضع الفرد

أمام مسئوليات جديدة، ومهام كثيرة، وأعباء متنوعة تحتم عليه الوفاء بها (حسنين ،٢٠٠٢).

إن التدريب عملية منظمة، يجري التخطيط لها وفق منهجية قائمة على أسس علمية، وحتى تتحقق الأهداف المتوقعة من عملية التدريب ينبغي الالتزام بالمنهج العلمي في الإعداد والتنفيذ والتقويم، وتعتبر عملية تصميم البرامج التدريبية المرحلة الأساسية في التدريب، كما أن تصميم البرامج التدريبية الفاعلة لا يتم إلا في ضوء تقدير علمي للاحتياجات التدريبية الفعلية للفئة المستهدفة من التدريب ، كما أن وضع أهداف ومحتوى وموضوعات البرنامج التدريبي، يعتمد بشكل كبير على الاحتياجات التدريبية المطلوبة (الطعاني،٢٠٠٧).

والاحتياجات التدريبية قد تكون معلومات، أو مهارات، أو اتجاهات، أو جميعها يراد تنميتها، أو صقلها، أو تغييرها وتبديلها في فرد، أو مجموعة من الأفراد استعداداً لمواجهة تغيّرات متوقعة تنظيمية، أو تكنولوجية، أو إنسانية (العجاج ،٢٠٠١).

إن تحديد الاحتياجات التدريبية وتشخيصها تمثل خطوة أساسية وضرورية لإقامة أي برنامج تدريبي ، وتحديد مواطن الضعف والخطوات التي يجب إتباعها، لتحقيق الأهداف المرجوة من البرامج التدريبية، بكفاية وفاعلية(أبو سماحة،١٩٩٢).

ولقد عرف وايتكر (Whittaker,1987) الحاجة التدريبية بأنها الفجوة التي تظهر ما بين المتطلبات الحقيقية للعمل والقدرات الحالية لشاغل هذا العمل.

فالتدريب يجب أن يُصمم لمواجهة الاحتياجات التدريبية، حيث تمثل المدخلات الأساسية للنظام التربوي ، ومحور الارتكاز لبناء الخطط التدريبية، وإن نجاح عملية التدريب تخطيطاً وتنفيذاً، ومتابعة يعتمد على الدقة في تحديد الاحتياجات التدريبية.

ولقد حرصت وزارة التربية والتعليم في سلطنة عمان ممثلة في المديرية العامة لتنمية الموارد البشرية على تحقيق تدريب يتصف بالكفاية والفاعلية في ضوء الإمكانات المتوافرة من خلال البرامج التدريبية لمديري ومديرات مدارس التعليم الأساسي وما بعد الأساسي، إلا أن تحديد الاحتياجات التدريبية بطريقة علمية سليمة

ودقيقة وواضحة تمثل نقطة البداية، والأساس لسلسلة حلقات مترابطة تكون في مجموعها العملية التدريبية وهي حجر الزاوية الذي يرتكز عليها التدريب الفاعل من أجل تحقيق الكفاءة وحسن الأداء والارتقاء بالمعلومات والمهارات وتحسين الاتجاهات.

٢.١ مشكلة الدراسة :

لقد دأبت الدولة على تطوير منظومة التعليم المدرسي من خلال تبني نظام التعليم الأساسي، وما بعد الأساسي، حيث يقوم على مبادئ تتــفق وفلسفة التربية في سلطنة عمان، والذي وضع لتلبية التغيرات العالمية والوطنية المتسارعة، مما يعني إعداد الكوادر البشرية وتلبية حاجاتها حتى تقوم بالدور المطلوب منها على أكمل وجه؛ من أجل الوصول إلى الغايات والطموحات والأهداف التربوية المنشودة من تطبيق نظامي التعليم الأساسي و التعليم ما بعد الأساسي .

وحتى تستطيع الإدارة المدرسية من القيام بأدوارها الموكلة إليها لتحقيق تلك الأهداف والطموحات والحاجات، ولأهمية الدور الذي يقوم به مدير المدرسة في تحقيق أهداف العملية التربوية وحاجته الدائمة والمستمرة للتدريب تبدو الحاجة ماسة إلى ضرورة تحديد الاحتياجات التدريبية لمديري ومديرات مدارس التعليم الأساسي وما بعد الأساسي.

ومن خلال خبرة الباحث في الحقل التربوي لاحظ أن بعض مديري ومديرات مدارس التعليم الأساسي وما بعد الأساسي يفتقرون إلى بعض المهارات التي يتطلبها العمل، وكذلك إلى الطلب المباشر من قبل المديرين والمديرات خلال اللقاءات والاجتماعات التي تعقد على مدار العام الدراسي، ومن خلال الزيارات الميدانية إلى المدارس والمتمثلة في (توظيف التقانة التربوية الحديثة، التنمية المهنية للمعلمين والمعلمات، والإشراف الإداري، والإشراف الفني، والتخطيط التربوي، وتوظيف الأنشطة التربوية غير الصفية، وتحقيق الشراكة المجتمعية) وقد أكدت دراسة (اللواتي ،٢٠٠٥) أن المتدرب هو المصدر الأساس في تحديد الاحتياج التدريبي لشعوره بجوانب القصور لديه أكثر من غيره .

ولقد حظيت عمليات التدريب ودراستها وتقويمها باهتمام كبير من الباحثين والدارسين ، وسعوا جميعاً إلى تقويم العملية التدريبية من أجل الوصول إلى تجويد التدريب ، لهذا جاءت هذه الدراسة للبحث في تحديد الاحتياجات التدريبية لمديري ومديرات مدارس التعليم الأساسي وما بعد الأساسي في سلطنة عمان.

٣.١ أسئلة الدراسة:

تسعى هذه الدراسة إلى الإجابة عن الأسئلة الآتية:

١ -ما الاحتياجات التدريبية لمديري ومديرات مدارس التعليم الأساسي وما بعد الأساسي في سلطنة عمان؟

٢- هل تختلف تقديرات أفراد عينة الدراسة لاحتياجاتهم التدريبية عند مستوى الدلالة($\alpha \leq$ ٠.٠٥) تبعاً لمتغير النوع الاجتماعي والمرحلة التعليمية والخبرة الإدارية؟

٤.١ أهمية الدراسة:

تكمن أهمية الدراسة الحالية فيها يأتي :

١- مساعدة القائمين على التدريب في بناء برامج تدريبية قائمة على تلك الاحتياجات التدريبية.

٢- يمكن أن تساعد نتائج هذه الدراسة الجامعات في إعداد برامج للمديرين والمديرات القائمين على إدارة مدارس التعليم الأساسي وما بعد الأساسي أو على الأقل في إعادة النظر بما هو موجود لديها من برامج.

٣- لم يتطرق الباحثون في السلطنة إلى الكشف عن الاحتياجات التدريبية لمديري ومديرات التعليم الأساسي وما بعد الأساسي حسب علم الباحث.

٤- ستكون هذه الدراسة إضافة إلى الأدب الإداري والتربوي.

٥.١ أهداف الدراسة:

تهدف هذه الدراسة إلى الكشف عن الاحتياجات التدريبية من وجهة نظر

مديري ومديرات مدارس التعليم الأساسي وما بع د الأساسي في سلطنة عمان، ويمكن تحديد أهداف الدراسة في النقاط الآتية:

١- تعرف الاحتياجات التدريبية لمديري ومديرات مدارس التعليم الأساسي وما بعد الأساسي.

٢- تقديم التوصيات والمقترحات للقائمين على عملية التدريب ف ي وزارة التربية والتعليم في ضوء ما تسفر عنه نتائج الدراسة.

٦.١ مصطلحات الدراسة :

١- **التدريب:** مجموعة من الإجراءات التي تحدث تغييراً ثابتاً أو نسبياً في سلوك الفرد كنتيجة للتدريب (Frederiksen,199٤).

٢- **الاحتياجات التدريبية:** معلومات أو اتجاهات أو مهارات أو قدرات معينة – فنية أو سلوكية – يراد تنميتها أو تغييرها أو تعديلها، إما بسبب تغيرات تنظيمية أو تكنولوجية أو إنسانية أو بسبب ترقيات أو تنقلات أو لمواجهة توسعات ونواحي تطوير معينة أو حل مشكلات متوقعة (ياغي ، ٢٠٠٣).

وفي هذه الدراسة يقصد بالاحتياجات التدريبـية درجة تقدير عينة الدراسة لفقرات استبانة الدراسة.

٣- **التعليم الأساسي:** نظام تعليمي مدته عشر سنوات من التعليم المدرسي ، وينقسم إلى حلقتين ، الحلقة الأولى وتشمل الصفوف من (١-٤) ، والحلقة الثانية وتشمل الصفوف من (٥-١٠)، ويقوم على توفير الاحتياجات التعليمية الأ ساسية من المعلومات والمعارف والمهارات والقيم والاتجاهات التي تمكن الطلبة من الاستمرار في التعلم والتدريب لمواجهة تحديات وظروف الحاضر وتطلعات المستقبل (وزارة التربية والتعليم ،٢٠٠١).

٤- **التعليم ما بعد الأساسي** : نظام مدته سنتان من التعليم المدرسي يعقب مرحلة التعليم الأساسي التي تستغرق عشر سنوات دراسية، ويهدف إلى الاستمرار في تنمية المهارات الأساسية ومهارات العمل والتخطيط المهني لدى الطلبة بما يهيؤهم ليكونوا أعضاء فاعلين في المجتمع، قادرين على الاستفادة من فرص

التعليم، والتدريب والعمل بعد التعليم الأساسي(وزارة التربية والتعليم،٢٠٠٧ب).

٧.١ حدود الدراسة :

تتمثل حدود الدراسة الحالية فيما يلي:

أ- الحدود البشرية

اقتصر تطبيق الدراسة الحالية على عينة عشوائية من مديري ومديرات مدارس التعليم الأساسي وما بعد الأساسي في سلطنة عمان.

ب- الحدود المكانية

تم تطبيق الدراسة الميدانية على عينة من مديري ومديرات مدارس مديريات بعض المحافظات والمناطق التعليمية (الباطنة شمال، والباطنة جنوب، ومحافظة مسقط ، والداخلية، والشرقية شمال، ومحافظة ظفار، ومحافظة مسندم، والظاهرة جنوب ، ومحافظة البريمي) التابعة لوزارة التربية والتعليم في سلطنة عمان.

ج - الحدود الزمانية

تم تطبيق الدراسة الحالية ميدانياً على عينة الدراسة في الفصل الدراسي الثاني من العام الدراسي ٢٠٠٨/٢٠٠٧.

الفصل الثاني
الإطار النظري والدراسات السابقة

١.٢ الإطار النظري:

تمهيد :

يتناول هذا الفصل الأدب التربوي النظري المتعلق بالاحتياجات التدريبية لمديري ومديرات مدارس التعليم الأساسي وما بعد الأساسي في سلطنة عمان من وجهة نظرهم ، ويتضمن هذا الفصل ؛ مفهوم التدريب، وأهدافه، ومجالاته، وعناصره، والمعايير الأسس التي يقوم بها، والمشكلات التي يواج هها؛ ثم الدراسات السابقة المتعلقة بهذا الموضوع.

تعد تنمية العنصر البشري والاهتمام به والاستثمار فيه أمر ا حتمي وخيارا لابد منه؛ لذا لابد من أن ينعكس ذلك على سياستنا التربوية وبرامجنا التدريبية، إن تحقيق الأهداف لا يتم إلا بتنمية شاملة ومستمرة وفق استراتي جيات محددة للقائمين على التربية من قيادات إدارية وإشرافية، بقصد تطوير الأداء ورفع كفاءة العنصر البشري ويسهم في إحداث نقلة نوعية في الاتجاهات والقيم ونظم العمل وأساليبه، فالتدريب أحد المكونات الأساسية في عملية التنمية البشرية وهو الوسيلة الفعالة لتحقيق النمو المهني ومدخل من مداخل تطوير التعليم واستمرارية التجدد والتجديد ، ويستعرض الباحث عرضا مختصرا للعملية لتدريبية و تفصيلا شاملا لعملية تحديد الاحتياجات التدريبية، حيث أن تحديد الاحتياجات التدريبية هي الخطوة الأولى

والأهم في منظومة العملية التدريبية.

١.١.٢ مفهوم التدريب :

تسعى المؤسسات إلى تدريب   القوى البشرية ، وذلك بغرض نقل مهارات معينة إلى المتدربين وتوجيههم لإتقان تلك المهارات إلى مستوى أداء مقبول.

ويعرف التدريب على أنه : جهد نظامي متكامل مستمر يهدف إلى إثراء أو تنمية معرفة الفرد ومهارته وسلوكه لأداء عمله   بدرجة عالية من الكفاءة والفاعلية (الخطيب والخطيب ،١٩٩٧).

ومن تعريفات التدريب بأنه : عملية منظمة مستمرة محورها الفرد تهدف إلى إحداث تغيرات محددة سلوكية وفنية وذهنية، لمقابلة احتياجات محددة حالياً أو مستقبلياً، يتطلبها الفرد والعمل الذي يؤديه والمنظمة   التي يعمل فيها (عبد الوهاب، ١٩٩٨).

وجرى تعريف التدريب على أنه:" توظيف المعلومات والمهارات والاتجاهات المتعلقة في بيئة العمل بعد المشاركة في التدريب " (حسنين ، ٢٠٠٢).

كما عُرف التدريب على أنه:" الجهود المنظمة والمخططة لتطوير معارف وخبرات واتجاهات المتدربين، وذلك بجعلهم أكثر فاعلية في أداء مهامهم   "، وهو عملية ديناميكية تستهدف إحداث تغيرات في المعلومات وخبرات وطرائق أداء سلوك واتجاهات المتدربين، بغية تمكنهم من استغلال إمكاناتهم وطاقاتهم الكامنة، بما يساعد على رفع كفايتهم في ممارسة أعمالهم بطريقة منتظمة وبإنتاجية عالية.

ويعرف التدريب بأنه: (عملية مستمرة محورها الفرد في مجمله تهدف إلى إحداث تغييرات سلوكية ذهنية محددة لمقابلة احتياجات حالية أو مستقبلية يتطلبها الفرد والعمل الذي يؤديه والمنظمة التي يعمل فيها "، ويعتبر التدريب الجهد المنظم والمخطط له لتزويد القوى البشرية في الجهاز الإدارية بمعارف معينة ، وتحسين وتطوير مهاراتها وتغيير سلوكها واتجاهاتها بشكل ايجابي بناء" (الطعاني،٢٠٠٢).

فمن خلال التعرض لتعريف التدريب يمكن إدراك أن:

١- التدريب نشاط إنساني.

٢- التدريب نشاط مخطط له ومقصود.

٣- التدريب يهدف إلى إحداث تغييرات في جوانب مختارة لدى المتدربين.

٤- التدريب ليس هدفاً في حد ذاته وإنما هو عملية منظمة تستهدف تحسين قدرات واستعدادات الأفراد وتنميتها، بما ينعكس أثره على زيادة أهداف المنظمة المحققة.

٢.١.٢ أهداف التدريب:

إن الأهداف التي يحاول التدريب تحقيقها كما ذكرها (الطعاني،٢٠٠٢) هي كما يلي:

١- زيادة معارف المتدربين ومعلوماتهم.

٢- اكتساب المتدربين بعض المهارات اللازمة لتطوير كفايتهم الإدارية.

٣- تنمية الاتجاهات للمتدربين الايجابية نحو العمل والعاملين معهم.

٤- زيادة الإنتاج والإنتاجية المتمثلة في الحقل التربوي برفع المستوى العلمي وخفض نسب الرسوب والتسرب بين الطلبة.

٥- زيادة الاستقرار في العمل يما يؤدي إلى رفع الروح المعنوية للمتدربين.

٦- تنمية الروابط الإنسانية السليمة في المجتمع المدرسي.

٧- مواكبة المتدربين للمستجدات في حقول المعرفة ذات العلاقة بعلمهم.

ويمكن تصنيف الأهداف السابقة في ثلاث مجموعات رئيسة هي:

أهداف تقليدية : وتتضمن أهدافا معرفية مثل (حسنين، ٢٠٠٢):

١- تدريب العاملين الجدد وتعريفهم بالمنظمة وأهدافها وسياستها وأنشطتها والإجراءات والقوانين المطبقة منها.

٢- تشمل تزويد بعض العاملين بمعلومات ومهارات معينة عند إدخال تعديلات في أساليب العمل وطرائقه وفي القوانين والأنظمة أو عند إجراء تنقلات على نطاق واسع داخل المنظمة.

أهداف حل المشكلات: تتجه هذه الأهداف (الطعاني،٢٠٠٢) :

١- نحو إيجاد حلول لمشكلات محددة تعاني منها المنظمة، عن طريق إعداد العاملين وتدريبهم فيها؛ ليكونوا قادرين على التعامل مع تلك المشكلات.

٢- استخدام أساليب عملية متطورة بحيث لا تكون المشكلات هنا واضحة ومحددة كما في الأهداف التقليدية، بل تحتاج إلى قدرة ومهارة في التشخيص والتحليل وإجراء المقارنات واختيار البديل الأمثل لحل المشكلات.

أهداف إبداعية: تمثل هذه الأهداف مستوى أعلى من المهمات التدريبية، وترمي إلى

١- تحقيق مستويات عالية من الإنتاجية والأداء.

٢- يتطلب تحقيق هذه الأهداف استخدام وسائل عملية متطورة، وعناصر متميزة وقادرة، تتمتع بحس أخلاقي رفيع، وانتماء للمنظمة التي يعملون فيها . بحيث ترتقي البرامج والأساليب التدريبية إلى مستوى التجديد والابتكار والإبداع.

٣.١.٢ مجالات التدريب:

يعمل التدريب في خمسة مجالات أساسية هي:

١- المعرفة Knowledge :

مساعدة المتدرب على تعلم وفهم وتذكر الحقائق والمعلومات والمبادئ.

٢- المهارات Skills :

هي أي تصرف أو عمل مادي يقوم به المتدرب مثل تشغيل الحاسب الآلي، أو اللعب على البيانو أو الاختزال.

٣- الأساليب Techniques:

يتضمن الأسلوب عادة، تطبيق للمعرفة والمهارات في موقف دينامي، ونقصد به طريقة التفكير والسلوك مثل: قيادة السيارة، أو الطائرة.

٤- الاتجاهات Attitudes:

ونقصد بها الاتجاهات الممكن تعديلها أو تغييرها فهناك عوامل كثيرة تؤثر في اتجاهات الفرد ومعتقداته، ولا يمكن تغييرها بأي حال من الأحول ؛ لذلك يركز التدريب على السلوك الممكن تعديله.

٥- الخبرة Experience:

ويختلف هذا المجال عن المجالات السابقة حيث لا يمكن تعل مها داخل قاعة التدريب، وإنما هي نتاج الممارسة والتطبيق العملي للمعرفة والمهارة ولأسلوب في

عدة مواقف مختلفة خلال فترة زمنية طويلة.

إذا كان تطور الأداء هدفا من الأهداف الرئيسة التي تسعى إليها القيادات والرؤساء والمديرون في كل المنظمات على اختلاف أنواعها وأنش طتها، فإن ذلك يستلزم بالطبع البحث في الطرق و الأساليب التي تضمن تحقيق المستوى المطلوب من الأداء، ومن الطبيعي أن يكون التدريب واحدا منها، بل وأنه كثيرا ما يعد من الأساليب الأساسية التي يعتمد عليها في ذلك (الطعاني،٢٠٠٢).

وفي الحقيقة أن أي برنامج تدريبي مهما كان إعداده ومحتوياته، ومهما بلغت كفاءة القائمين عليه والمدربين فيه، فإنه لا يجدي إذا لم يلب حاجة فعليه لدى المتدرب وإلا أصبح حينئذ مضيعة للوقت والجهد والمال. (عليوة،٢٠٠١) .

٦. استثمار برامج التدريب لنتائج البحوث والدراسات العلمية كأساس لتطوير هذه البرامج وتحسينها (الخطيب، ٢٠٠٤) .

٤.١.٢ العناصر الأساسية لتحقيق فاعلية التدريب:

١- التطبيق العلمي:

ضرورة توافر الفرص للمشاركين في البرنامج التدريبي لتطبيق ما يتعلمونه في المناخ المشابه للمناخ الوظيفي حتى يمكن تعديل الانحرافات وتوجيه المسار التطبيقي؛ ليتناسب مع الهدف من العملية التدريبية.

٢- التركيز والانتباه:

وهو استخدام أكبر قدر ممكن من الحواس لاستقبال كل جديد من معارف ومهارات وخبرات وهذا يرتبط بقدرة القائمين على العملية التدريبية ومهاراتهم في توصيل المعارف وتعديل الاتجاهات بالأساليب والطرق المناسبة(الخطيب، ٢٠٠٤).

٣- الدقة في استقبال المعلومة:

إن الدقة في استقبال المعلومات الخاصة بالمهارات المطلوب التدرب عليها يسهم بشكل كبير في القدرة على استيعابها، والعمل على تطبيقها بما يسهم في تطوير الأداء.

٤- الحافز التدريبي:

لابد من ضرورة توافر حوافز؛ لإقناع المشاركين في البرنامج التدريبي على تحقيق ذاتهم وتلبية حاجاتهم اللازم ة من زيادة معرفة ومهارات جديدة بما يثير رغباتهم وحماستهم ويجعلهم متعاونين مع بقية عناصر العملية التدريبية؛ لتسهيل عملية نقل المعرفة واكتساب المهارات (الطعاني،٢٠٠٢).

٥- مراعاة الفوارق بين الأفراد:

قال الله تعالى: " لا يكلف الله نفسا إلا وسعها " فإن البشر في طبيعتهم يختلفون ولا بد من مراعاة هذا الاختلاف؛ وذلك لدعم الأفراد بالمعارف والمهارات اللازمة والمناسبة للتكون الفطري لكل منهم.

٦- التدرج في النقل المعرفي:

إن من أفضل الأدوار لتحقيق الفاعلية في العملية التدريبية أن يتم تحقيق النقل الجزئي للمهارات والمعارف على فترات زمنية وفق مخطط زمني، وبرامج متكاملة؛ لتحقيق المهارية اللازمة للمشاركين.

٧- القياس الفعلي للأثر التدريبي:

هذا الأمر يحقق نوعا من التحفيز المادي الذي يسهم بدوره في زيادة فاعلية العملية التدريبية في حالة ما إذا أدرك المتدرب مدى التقدم الذي يحققه في وظيفته بعد كل برنامج يشارك فيه، وفي بعض الأحيان يتم القياس قبل وبعد البرنامج مباشرة.

٨- اختيار العناصر المناسبة للتدريب:

إن الدور الذي يلعبه المدربُ لا يقل أهمية عن دور المتدرب في إيصال المعارف والمهارات اللازمة؛ ولهذا نجد أن كل الصفات والموصفات يجب أن تؤخذ بعين الاعتبار في التخطيط لاختيار المدربين.

٩- المعينات التدريبية:

إن الوسائل السمعية والبصرية والمساعدات التدريبية الأخرى لها دور كبير في تسهيل عملية نقل المعلومات والخبرات وتنمية المهارات اللازمة وال مخطط لها في البرنامج التدريبي.

١٠- تفتيت الجهد:

إن الجهد البشريّ إذا ما تم تقسيمه على حلقات يسهم في الاستيعاب أكثر منه إذا كان مستمرا (الطعاني، ٢٠٠٧أ).

٥.١.٢ معايير اختيار أساليب التدريب :

تختلف طرائق وأساليب التدريب باختلاف طبيعة البرامج التدريبية، وطبيعة المتدربين بها، وطبيعة القائمين على التدريب، هذا ويمكن اختيار أسلوب التدريب المناسب لكل موقف تدريبي وفق المعايير الآتية:

١- الارتكاز على قوانين ومبادئ التعلم والتعليم.

٢- ملاءمة طرائق وأساليب التدريب لاحتياجات المتدربين.

٣- حجم المتدربين.

٤- أماكن حضور المتدربين.

٥- توافر الإمكانات البشرية والكوادر الفنية المؤهلة للتدريب.

٦- توفير التسهيلات المادية للتدريب.

٧- الإمكانات المالية.

٨- عامل الزمن المخصص والوقت المناسب للتدريب.

٩- الاتجاهات السائدة لدى المتدربين (الخطيب، ٢٠٠٤).

وأشار مدلمست وآخرون (Middlemist et al , 1983) إلى أن نجاح البرنامج التدريبي يرتبط باتخاذ الخطوات التالية:

١ -تحديد الأفراد المراد تدريبهم.

٢ -تحديد أهداف التدريب، ومدى الحاجة إليه من خلال التحليل الوظيفي والوصف الوظيفي.

٣ -تحديد محتوى البرنامج في ضوء المبادئ والنظريات ذات العلاقة.

٤ -تقويم نتائج التدريب بهدف الوقوف على درجة تحقيق البرنامج لأهدافه.

٦.١.٢ التخطيط للتدريب:

مفهوم التخطيط للتدريب: هو عملية دراسة جميع الفعاليات وتحديد النشاطات والإجراءات اللازمة للعملية التدريبية، وبرمجتها وتحديد دور كل من المدرب والمتدرب في تنفيذها بمراعاة الوقت المحدد، وفي ضوء جميع الإمكانات والتسهيلات المتوافرة بصورة اقتصادية غير مكلفة (الحديدي، ١٩٩٨).

٧.١.٢ مبادئ عامة في التخطيط للتدريب:

١- معرفة المدرب بأجندة المتدربين وأحوالهم الشخصية ومستوياتهم العلمية وقدراتهم واتجاهاتهم وميولهم وحاجاتهم.

٢- فهمه للمحتوى التدريبي وتحليله تحليلا شاملا ودقيقا.

٣- فهمه للأهداف المتوخى تحقيقها من البرنامج التدريبي.

٤- امتلاك مهارات وكفايات القيادة وإدارة المشاغل التدريبية.

٥- الإلمام بأساليب وطرائق التدريب المختلفة وفنياتها ومهاراتها ومنهجية تنفيذها.

٦- معرفته بأساليب القياس والتقويم اللازمة للكشف عن أثر البرنامج التدريبي على فئة المتدربين، والقدرة على بناء وسائل التقويم اللازمة لذلك من استمارات وبطاقات واختبارات (العقلة، ٢٠٠١).

وترى باربارا (Lacost,1987) بأن التدريب الداخلي يقدم خبرة عملية للمرشحين للبرامج التحضيرية في الإدارة كما توضح بأن تعليم الكبار يكون أكثر فاعلية عندما يكون تجريبياً أو عندما يأتي استجابة لاحتياجات ومشاكل حقيقية، وتقترح اتباع أسلوب التوجيه الذاتي في التعلم وترسم لذلك ثلاث مراحل للمدرب المقيم:

أ – المستجيب: هنا يلاحظ " الإداري " وهو يمارس العمل ويشارك في حلقات النقاش عن طريق الأسئلة والتحليل والنقد الذاتي لقدراته من أجل الإنماء المهني.

ب –المتفاعل: بعد أن يقرر الإداري مواصلة التدريب فإنه يعمل بانسجام وتوافق

مع إداريين آخرين في مشاريع مشتركة يتم تحديدها من قبل المتدربين أنفسهم والتي صممت من أجل الارتقاء بالمفاهي م الرسمية وتطوير المجالات المستهدف تحسينها.

ج النشط: في هذه المرحلة من التدريب فإن المتدرب يفترض أن يضطلع بالمسؤولية الكاملة للدور الإداري ويرافق هذه المرحلة حضور حلقة أو حلقتين دراسيتين (سمنار) حيث يشارك المتدربون والأساتذة في حوار مثمر ونشط حول التدريب الداخلي بين النظرية والتطبيق.

٢.١.٨ مفهوم الاحتياجات التدريبية:

إن تحديد الاحتياجات التدريبية يعكس فلسفة إدارية تقوم على الاستثمار في الموارد البشرية، ومن الخطورة على أي تنظيم التهاون بها أو عدم التأكيد على أهميتها.

ولقد أوضح (ياغي، ٢٠٠٣) مفهوم الاحتياجات التدريبية على أنها: مجموع التغييرات والتطورات المطلوب إحداثها في معلومات ومهارات واتجاهات العاملين، بقصد التغلب على المشكلات التي تعترض سير العمل وتحول دون تحقيق الأهداف المنشودة.

أما (البوهي، ٢٠٠١) فقد اعتبرها: مجموعة التغيرات المطلوب إحداثها في المتدرب أو المؤسسة والمتعلقة بالمعلومات والخبرات والسلوك والاتجاهات اللازمة؛ لجعل المتدرب أو المؤسسة قادرين على أداء الوظائف المنوطة بها بكفاءة عالية، ويعرفها (سعيد ، ١٩٩٤) بأنها: مجموعة التغيرات كما ونوعا المطلوب إحداثها في معارف ومهارات واتجاهات وسلوك الأفراد العا ملين؛ لأجل بلوغ مستويات الأداء المطلوب وتحقيق بيئة العمل المناسبة والمرغوبة من قبل المنظمة، ويرى (شاويش، ١٩٩٦) على أنها: أنواع التغيرات أو الإضافة المطلوب إدخالها على السلوك الوظيفي للفرد، وأنماط أدائه ودرجة كفاءته عن طريق التدريب ، في حين يعرف (أحمد والسويدي، ١٩٩٢) الاحتياجات التدريبية بأنها: جوانب النقص التي قد يتسم بها أداء المعلمين لأي سبب من الأسباب، والتي ينبغي أن تتضمنها برامج التدريب المقدمة إلى هؤلاء المعلمين بما يعمل على تحسين هذا الأداء، كما يرى (درة،

١٩٩١) أن تحديد الاحتياجات التدريبية هي : تلك الخطوات المنطقية التي يتبعها المدرب أو المسئول في تنمية الموارد البشرية في المنظمة للكشف عن النقص أو التناقص أو الفجوة بين الوضع الموجود والأداء المرغوب فيه المأمول، وتشخيص ذلك كله وتحليله والخروج بنتائج معينة تتعلق بكيفية قدرة التدريب على تلافي ذلك النقص أو التناقض أو الفجوة.

ويرى (الشامي، ٢٠٠٦) أن مفهوم الاحتياجات التدريبية : مجموع التغييرات المطلوب إحداثها كماً وكيفاً في معارف ومهارات وسلوكيات العاملين؛ بغرض الوصول إلى مستويات الأداء المطلوبة وتهيئة بيئة العمل المرغوب فيها داخل المؤسسة.

٩.١.٢ تحديد الاحتياجات التدريبية:

تعتبر عملية تحديد الاحتياجات التدريبية من الشروط الأساسية في أي نشاط تدريبي فعال، حيث يتم تخطيط البرامج التي تلبي الاحتياجات التدريبية في ضوء تحديد الاحتياجات من خلال الفجوة التي تظهر بين ما يقوم به العاملون فعليا وبين ما يجب القيام به(العقلة، ٢٠٠١) .

ومن المعروف أن أي برنامج تدريبي لا يقوم على أساس قياس علمي في تحديد الاحتياجات التدريبية، يكون برنامج ا لا جدوى منه ومحكوم عليه بالفشل مقدما؛ لأن تحديد الاحتياجات التدريبية يعتبر ضرورة أساسية لعملية التدريب الفلعلة، وبالتالي يتم تصميم البرام ج التدريبية في ضوء الاحتياجات الفعلية ورغبات المتدربين(السحيمي، ٢٠٠٢).

وأشار ترينتغتون وهيل (Torrington and Hail, 1991) إلى أن تحديد الاحتياجات التدريبية هي الفجوة بين الادائيين، الأداء الحالي والأداء المتوقع والذي يتم التقريب بينهما عن طريق التدريب.

ويعتقد الباحث أنه من الأهمية بمكان تحديد الاحتياجات التدريبية بصورة دقيقة؛ حتى يمكن وضع البرامج التدريبية المناسبة وفق أهداف محددة قابلة للقياس بعد التدريب.

١٠.١.٢ أهمية تحديد الاحتياجات التدريبية:

ويرى(درة،١٩٩١)،و(ياغي،١٩٨٩)،و(الجهوري،٢٠٠٣)،و(الهاشمي،٢٠٠٣) أن عملية تحديد الاحتياجات التدريبية بمثابة الركيزة التي تقوم عليها عملية تخطيط البرامج التدريبية التي تضمن إحداث التغيرات المنشودة، ولذا فهي عملية مهمة وضرورية لفاعلية البرنامج التدريبي وتحسين أداء العمل، وتكمن أهمية تحديد الاحتياجات التدريبية في كونها الأساس الذي يقوم عليه التدريب، فتصبح بذلك مدخلا ونقطة انطلاق لكل عناصر العملية التدريبية، وأهمها تحديد الأهداف التدريبية وأنواع التدريب وتقييم محتوى البرامج التدريبية ونشاطاتها، وتحديد أساليب التدريب.

إن تحديد الاحتياجات التدريبية يترتب عليها تحديد نوع التدريب المطلوب ومن يحتاج إليه ومستوى الأداء المطلوب لحل مشكلات عملية محددة أو أهداف دقيقة لتطوير أساليب العمل، كما يترتب عليه تحديد مدة البرنامج وتحديد أهدافه بدقة ومعرفة الكفايات والمهارات المطلوب اكتسابها، إضافة إلى استخدام المعلومات التي يتم الحصول عليها في ت حديد الاحتياجات التدريبية الحالية في عمليات التنبؤ بالاحتياجات التدريبية المستقبلية.

إن أهمية عملية تحديد الاحتياجات التدريبية تكمن في أنها تساعد في الكشف عن مشكلات ومعوقات العمل التي تعاني منها المنظمة أو أحد أنشطتها الرئيسة والتي ليست بالضرورة من المشكلا ت التي يمكن معالجتها بواسطة التدريب، حيث من الممكن أن تكون جذور هذه المشكلات أو المعوقات في الجوانب الإدارية والتنظيمية، وليس في العنصر البشري الذي يملك الخبرات والمهارات والكفايات التي توصلت لإنجاز الأعمال بالكفاءة المطلوبة (الخطيب، ١٩٩٥).

١١.١.٢ معايير تصنيف الاحتياجات التدريبية :

لقد جرى تصنيف الاحتياجات التدريبية إلى أصناف عدة، وذلك وفقاً لمعايير مختلفة فنجد أن (الدرة، ١٩٩١) قد صنف الاحتياجات التدريبية وفقاً للمعايير التالية:

١ - الضيق والشمول:

قد تأخذ عملية تحديد الاحتياجات التدريبية حدوداً ضيقة فقد تمثل موظفاً واحدا، أو تتسع لتشمل أعداداً كبيرة من الموظفين.

٢ - التوجيه والتركيز:

قد تكون الاحتياجات اعتيادية منتظمة مثل تدريب العاملين الجدد وقد تكون احتياجات تطويرية إبداعية ذات توجه مستقبلي تتعلق بنمو الفرد وفعاليته.

٣ - المدى الزمني:

قد تكون الاحتياجات التدريبية قصيرة المدى حالية، وقد تكون ذات أهداف بعيدة المدى.

٤ - المدى الكمي:

الاحتياجات التدريبية قد تكون احتياجات نوعية يصعب وضعها في عبارات يمكن قياسها، وقد تكون احتياجات كمية يعبر عنها بعدد من المهام.

إن تحديد الاحتياجات التدريبية عملية تسبق التخطيط وتنفيذ البرامج التدريبية، ويتم تحديد هذه الاحتياجات من قبل المدير الإداري قبل تصميم أي برنامج من خلال تحليل الحاجات إلى ثلاثة مستويات:

الأول- التحليل التنظيمي: أي تحديد الاحتياجات التدريبية لجميع العاملين في التنظيم أو المنطقة التعليمية سواء كانت هذه الاحتياجات آنية أو مستقبلية.

الثاني- التحليل التنفيذي: وهو التحليل القائم على تحديد احتياجات تدريبية لمجموعة تؤدي عملا معينا أو تشغل موقعا محددا.

الثالث- التحليل الفردي: ويتم من خلال تحديد الاحتياجات التدريبية لفرد معين (Lunenberg & Ornstein, 1991).

أما (الخطيب، ١٩٩١)، (الهاشمي، ٢٠٠٣) فقد صنفا الاحتياجات التدريبية وفقاً للأهداف، وهي كما يلي:

١-أهداف روتينية:

هي الأهداف التي تساعد التنظيم في الاستمرار بمعدلات الكفاءة المعتادة

وتعمل على دعم القدرات والمهارات إلى آفاق أعلى أو مجالات غير عادية، ترق ى إلى تمكين المنظمة من الاستمرار في نشاطها بالأساليب المعتادة وفي حدود أنماط الأداء المقررة وبالتالي المحافظة على استمراريتها وبقائها.

٢-أهداف حل المشكلة:

الكشفُ عن مشكلات محددة تعاني منها المنظمة، ثم تحليل أسبابها ودوافعها وبالتالي تخطيط وتصميم وتنفيذ العملية التد ريبية بقصد توفير الظروف المناسبة عن تلك المشكلات ومحاولة إيجاد الحلول لها.

٣-أهداف ابتكارية:

تهدف إلى تحقيق نتائج غير عادية ومبتكرة ترتفع بمستوى الأداء في التنظيم نحو مجالات وآفاق لم يسبق التوصل إليها، وتحقق بذلك تميزاً واضحاً في موقف التنظيم، بالقياس للتنظيمات الأخرى المماثلة أو المنافسة.

١٢.١.٢ محددات الأهداف :

إن نجاح التدريب كما سبق وذكر الباحث يعتمد على قدرة مصمم البرنامج على اكتشاف الحاجة التدريبية وقدرته على صياغة هذه الاحتياجات إلى أهداف تدريبية محددة للتنفيذ إلا أن نجاح هذه الأهداف يعتمد على م جموعة محددات هي : (السلمي، ١٩٨٦):

١- واقعية الأهداف، بمعنى قدرتها على التنفيذ في الواقع العلمي.

٢- أن يكون عددها محدودا ؛ حتى يمكن تحويلها إلى موضوعات تدريبية محددة نستطيع تنفيذ برنامجها في الوقت المناسب والمخصص للتدريب.

٣- وضوح الهدف للمنفذين من طاقم جهاز التدريب، وللمعنيين به أيضا من مديري لإدارات ورؤساء الأقسام الذين يتأثر مرشحوهم بالهدف التدريبي أو الأهداف التدريبية.

٤- ديمقراطية الهدف؛ بمعنى أن يتشارك مدير التدريب والعاملون معه، والرؤساء (الذين يرشحون مر ؤوسهم) في صياغة الهدف، وعندما يكون الهدف مشتركا ومقبولا جماعيا، يتكاتف أصحاب المصلحة على حسن تصميمه وتنفيذه

ومتابعته.

٥- أن تكون نتائجها اقتصادية على المدى البعيد فالغرض من هذه الأهداف معالجة خلل وظيفي أو تطوير لمراكز وظيفية، ونتيجة الأخذ بها تقليل الأخطاء وزيادة الإنماء وتحقيق معدلات إنتاجية مرتفعة بتكلفة أقل (عبد الله، ١٩٩٣).

٦- أن تكون قابلة للقياس ؛ لكي يمكن استخدامها كأداة رقابة للحكم على مدى نجاح التدريب في الاستجابة لاحتياجات المتدربين.

١٣.١.٢ أسس تحديد الاحتياجات التدريبية:

يرى (سلام، ١٩٩٩) أن عملية تحديد الاحتياجات التدريبية يجب أ ن تتم في ضوء الأسس التالية:

١. تحديد الاحتياجات التدريبية يجب أن يكون واقعياً ومعبراً عن الواقع، وأن يأخذ في الاعتبار المتغيرات الاقتصادية والاجتماعية والتكنولوجية.

٢. يجب ألا تقوم عملية تحديد الاحتياجات التدريبية على أساس تدريب أفراد ليس ت لديهم حاجة تدريبية.

٣. يجب على مسئولي التدريب التأكد من اتباع الأساليب والطرق العلمية في تحديد الاحتياجات التدريبية.

٤. ضرورة الاعتماد على المدخل المتكامل في تحديد الاحتياجات التدريبية بحيث يتم ذلك على ثلاثة مستويات (الفرد، والمنظمة، والوظيفة).

١٤.١.٢ وسائل تحديد الاحتياجات التدريبية :

الكثير من أدبيات التدريب تؤكد على عدد من وسائل تحديد الاحتياجات التدريبية (وزارة التربية والتعليم، ٢٠٠١)، و(الجهوري، ٢٠٠٣)، و(الهاشمي، ٢٠٠٣) :

١- المقابلة: وهي عبارة عن لقاء شخصيّ مع الأفراد، وطرح مجموعة من الأسئلة عليهم وتلقي إجاباتهم.

٢- الاختبارات: وقد تكون شفوية أو تحريرية يلجأ إليها المسئولون عن التدريب

بهدف الوصول إلى تحديد الاحتياجات التدريبية، وتشخيص أوجه القصور في الأداء.

٣- تحليل المشكلة: إن تحليل المشكلة ومعرفة السبب الحقيقي لها يسهل علاجها، وهي تحتاج إلى وقت طويل وتكاليف كبيرة.

٤- دراسة تقويمية للتقارير والسجلات، ودراسة تقارير وتقويم الأداء : يمكن من خلالها الإطلاع على سجلات تقويم الأداء أو دراسة تقويمية للسجلات والتقارير للتوصل إلى نقاط الضعف في الأداء والتي من الممكن علاجها بالتدريب.

٥- الاستبانة: وهي عبارة عن استمارة فيها عدة أسئلة إما من النوع المفتوح أو من النوع المغلق أو من كليهما معا ويطلب الإجابة عنها، وتهدف الأسئلة إلى تعرف الاحتياجات التدريبية ويرى (درة، ١٩٩١) أن هنالك وسائل أخرى غير مباشرة يمكن بواسطتها تحديد الاحتياجات التدريبية وتشمل البيانات والمعلومات المتاحة أو المتوافرة داخل المنظمة مثل:

أ - المصادر العامة كالقوانين والأنظمة والتعليمات واللوائح الخاصة بسياسات العمالة والمشروعات المستقبلية وبسياسات القوى العاملة.

ب - السجلات الخاصة بمؤشرات الكفاءة الداخلية وبمؤشرات المناخ التنظيمي.

ج - المصادر المتعلقة بالقوى العاملة ووثائق توصيف وتحليل الوظائف.

د - نتائج البحوث والدراسات أو التجارب الخاصة بالمنظمات الأخرى.

١٥.١.٢ طرق تحديد الاحتياجات التدريبية:

تختلف طرق ووسائل تحديد الاحتياجات التدريبية مما يصعب تصنيفها في مجموعات متجانسة ومتناسقة، إلا أن هناك من اتفق على مجموعة من الطرق والأساليب في تحديد الاحتياجات التدريبية (ال درة،١٩٩١)، و(الناشد ،١٩٩٠)، و(Singer , 1990)، و(الخطيب، ١٩٩٥)، و(عبد الوهاب، ١٩٨٠)، و(Jack ,1983)، و (Gilley ,1989)، و(القاسمي ، ٢٠٠٤) على أن طرق تحديد الاحتياجات التدريبية تشمل:

١- تحليل التنظيم.

٢- تحليل العمليات.

٣- تحليل الأفراد.

١- تحليل التنظيم:

يهدف هذا النوع من التحليل إلى دراسة المنظمة الإدارية بشكل شامل بقصد تحديد الوحدات داخل المنظمة الواحدة التي يعتقد خبراء التدريب أو الجهة المشرفة على الدراسة أنها ذات أهمية في رفع الكفاءة المهنية ، أي هذه الوحدات الإدارية بحاجة إلى تدريب. وحتى تلتزم الدراسة بالواقعية والموضوعية في تحديد أماكن القوة والضعف في المنظمة، ينبغي أن تتم دراسة وتحليل الجوانب التالية (الدرة،١٩٩١)، و(الناشد،١٩٩٠)، و(Singer,1990):

١. أهداف المنظمة: بما في ذلك معرفة مدى قبول أفراد المنظمة لهذه الأهداف، وما ه ي مشاعرهم تجاه المنظمة ورضاهم عنها . حيث أن غموض الأهداف بالنسبة للأفراد أو تعارضها يؤدى إلى الفشل في تحقيقها، وأن مشاركة المستويات التنظيمية المختلفة في الأهداف يجعلهم أكثر حرصاً والتزاما نحو تحقيقها، وربما يكون العجز في تحقيق الهدف راجعاً إلى نقص التدريب ؛ لذلك لابد من معرفة علاقة التدريب بتحقيق الأهداف.

٢. وتتضمن كذلك اهتمامات الخبراء في تحليل التنظيم لأغراض تحديد الاحتياجات التدريبية دراسة القوانين واللوائح التي تحكم العمل في المنظمة.

٣. دراسة تكوين القوى العاملة في المنظمة وكيفية توزيعها على مواقع العمل المختلفة بحيث يشمل هذا النوع من الاهتمام معرفة عدد العاملين والجنس والعمر ومستوى التعليم والخبرة العملية كذلك، وإضافة لذلك يدخل ضمن هذا التحليل في المنظمة التغييرات المتوقعة في نشاطات المنظمة؛ حتى يتوافر أكبر قدر من المعلومات أمام هيئة صنع القرار بالنسبة لتحديد الاحتياجات التدريبية المنبثقة عن دراسة التنظيم وتحليله.

٤. دراسة الهيكل التنظيمي للمنظمة وتحليله؛ بهدف تعرف مدى ملاءمة الهيكل التنظيمي مع أهداف المنظمة . ويتكون الهيكل التنظيمي من

الإدارات والأقسام والفروع وطبيعة الأعمال التي يؤدونها ولابد من دراسة العلاقة بين الإدارات والأقسام والفروع وتوزيع العمل والسلطة والمسئولية ومدى تناسب العمل مع قدرات الأشخاص وكذا نطاق الإشراف (الخطيب، ١٩٩٥)، و(عبد الوهاب،١٩٨٠)، و (Jack, Z,١٩٨٣) (Gilley,1989)، (القاسمي، ٢٠٠٤).

٥. تحليل معدلات الكفاءة ويقصد بمعدلات الكفاءة مدى نجاح المنظ مة في تحقيق أهدافها ومدى نجاحها في استخدام مواردها الاستخدام الأمثل.

٢- **تحليل العمليات :**

يهدف تحليل العمليات إلى دراسة الوظائف والأعمال المختلفة التي يقوم بها أفراد التنظيم بحيث يقوم المخطط للتدريب بجمع المعلومات عن الوظائف وواجباتها ومسؤولياتها ومتطلباتها واحتياجاتها والصفات الواجب توافرها في الفرد الذي يقوم بها؛ حتى يستطيع أن يؤدي عمله على أكمل وجه.

ويمكن تقسيم المعلومات والبيانات المطلوبة لعملية التحليل في هذا المجال إلى ثلاثة أنواع من المعلومات وهي: (الخطيب، ١٩٩٥)، و(وعبد الوهاب ،١٩٨٠)، و(Jack ,1983)، و(Gilley ,1989)، و(القاسمي، ٢٠٠٤):

معلومات تتعلق بواجبات الوظيفة ومهامها.

معلومات تتعلق بالمسؤوليات المترتبة على شاغل الوظيفة ليتمكن من أدائها.

معلومات تتعلق بالمهارات والمعرفة الضرورية لإنجاز هذه المهمات بشكلٍ كافٍ.

٣- **تحليل الفرد (شاغل الوظيفة):**

ويقصد بتحليل الفرد قياس أداء الفرد في وظيفته الحالية وقدراته في المستقبل وتحديد المهارات والمعارف والاتجاهات والأفكار التي تلزمه لأداء وظيفته ولأداء وظائف أخرى مستقبلية، ويتضمن تحليل الفرد أيضاً مواصفات الوظيفة والتي تشمل الحقائق والبيانات التي تتعلق بالمؤهلات العلمية بشاغل الوظيفة، وخبراته العلمية والعملية، والقدرات، والمهارات الخاصة، ويتناول هذا النوع من التحليل المهارات الإدراكية والمهارات الإنسانية الاجتماعية والمهارات المهنية والمهارات الإبداعية،

فضلاً عن تحليل ودراسة الدوافع الموجودة عند الأفرا د والتي يمكن أن تؤثر على التدريب وتتأثر به.

١٦.١.٢ الخطوات التي تمر بها عملية تحليل الاحتياجات التدريبية:

١- تحديد المشكلة من حيث أعراضها وطبيعتها.

٢- تحليل المشكلة من حيث موقعها، فهل هي مشكلة تتعلق بنقص في أداء الموظف، أو مشكلة تتعلق بالبيئة الخارجية أو تتعلق بالتنظيم أو الوظيفة.

٣- اختيار وتصميم الحل لمشكلة النقص في الأداء، فقد يكون الحل متمثلا في التدريب، وقد يكون الحل في إعادة النظر بالتنظيم أو نظام الحوافز أو نظام الثواب والعقاب.

٤- التنفيذ والمتابعة والتقويم(العدوان، ٢٠٠١).

أشار(Lunenberg & Ornstein, 1991) إلى طرق تحديد الاحتياجات التدريبية في البرامج التعليمية وهي:

أولاً- تقييم مخرجات المنطقة التعليمية وتشمل:

تحصيل الطلبة، وأداء المعلمين نحو الطلبة، والدوام الوظيفي للمعلمين، وغياب الطلبة، وغياب المعلمين والعاملين، واتجاهات المعلمين نحو المدرسة، والعلاقة ما بين المجتمع المدرسي ورضا العاملين.

ثانياً- التغذية الراجعة من العاملين، وما احتياجاتهم التدريبية.

ثالثاً- التدريب القائم على التوقع : ويكون في حالة وجود برامج أو وسائل ومعدات أو إجراءات جديدة.

ولتحديد الاحتياجات التدريبية يقترح فرنش (French, 1982) وسائل مختلفة لجمع البيانات عن واقع المستهدفين من خلال تطبيق أحد الطرق الآتية:

١. الملاحظة.
٢. الاستبانة.
٣. تقارير الرئيس المباشر.
٤. المقابلات الشخصية.

٥. الاختبارات.

١٧.١.٢ مناهج تحديد الاحتياجات التدريبية:

هناك ثلاثة مناهج يمكن استخدامها لتحديد الاحتياجات التدريبية:

أ- المنهج العاطفي:

يمارس النشاط التدريبي على أساس التقليد أو المسايرة لما تقوم به المنظمات الأخرى أو تماشياً مع اتجاه " المودة " أو مجرد القيام به لاستخدامه كهدف إعلامي وإعلاني دون اهتمام بالمضمون.

ب- المنهج الموضوعي:

تقوم الإدارة بتحليل نتائج الأعمال وحصر الثغرات واقتراح وسائل التدريب والتنمية اعتماداً على كوادر الإدارة بالمنظمة.

ج- المنهج العلمي :

يعتمد المنهج العلمي على البحث العلمي الهادف والاستفادة من المتخصصين في مجالات التدريب؛ بهدف تعرف الاحتياجات التدريبية، وتصميم وسائل التدريب وتنفيذها ورقابتها، كما يهتم هذا المنهج بالتكامل التخصصي داخل المنشأة أو المنظمة(حمزاوي، ١٩٨٠).

١٨.١.٢ مشكلات تحديد الاحتياجات التدريبية:

اتسعت دائرة التدريب وفنونه في الوقت الحالي آخذة بأساليب الدراسة والتحليل العلمي والبحث المنظم، بهدف رفع الكفاءة الإنتاجية للعاملين وتطوير المؤسسة التعليمية، وعلى الرغم من التجديدات المتلاحقة التي طرأت على طرق وأساليب تحديد الاحتياجات التدريبية إلا أن هناك العديد من المشكلات التي تواجه المسؤولين التربويين في تحديد الاحتياجات التدريبية، ومنها (ال درة ، ١٩٩١)،(الناشد،١٩٩٠)،(Singer,1990):

أولاً- عدم تحديد الاحتياجات التدريبية بالشكل العلمي الصحيح وذلك للأسباب الآتية:

أ – قلة وعي المسؤولين بأهمية تحديد الاحتياجات التدريبية تحديداً دقيقاً، وفق

خطة زمنية مدروسة لها إمكاناتها التي تساعد على تنفيذ تلك الخطط.

ب – الكثير من البرامج التدريبية تنفذ على عجالة لسبب أو لآخر فلا يسمح الوقت بالانتظار لتحديد الاحتياجات الفعلية.

ج – اهتمام الكثير من البرامج التدريبية بالكم وليس بالكيف.

د – يتم إسناد البرامج التدريبية إلى أفراد ليست لهم الدراية والخبرة التدريبية التي تؤهلهم لتنفيذ مثل هذه البرامج.

ثانيا– تكرار نفس البرامج التدريبية بأكثر من خطة تدريبية، فتكرار الاحتياجات التدريبية بنفس الخطط يناقض أساس التنوع والتغيير في الظروف وطرق الأعمال، وإدخال تعديلات تنظيمية وفنية، وقدوم أشخاص جدد وترفيع آخرين وتزايد أعداد ذوي المؤهلات العالية.

ثالثاً– عدم مطابقة التدريب للاحتياجات التدريبية الفعلية، فعند التقويم نجد أن التدريب لم يف بالاحتياجات؛ لافتقارها إلى الأهداف التدريبية المحددة بزمن وكم . وتصميم برنامج محدد، ومدربين، وتنفيذ، وتمويل، وتقويم ناجح.

رابعا– قلة استناد البرامج التدريبية على البيانات الدقيقة ويرجع ذلك إلى قصور في نظم المعلومات؛ نتيجة ضعف الأخذ بالأساليب الحديثة في جمع المعلومات ومعالجتها؛ ونقص وعي المدير المختص أو مسئول التدريب بأهمية المعلومات لنجاح عملية التدريب.

خامساً– حدوث أخطاء في تحديد الاحتياجات التدريبية وأن الاحتياج التدريبي يخالف ما هو موجود في الواقع، ويكون ذلك بعدم القدرة على الفصل بين المشكلة التدريبية والمشكلات الأخرى، فبعض المشكلات تحل بالتدريب، والبعض الآخر لا يحل بالتدريب كعدم تناسب مؤهلات المتدرب وتخصصه وطموحه مع البرنامج التدريبي، أو ضعف نظام الحوافز (الخطيب، ١٩٩٥) .

سادسا– ضعف انتقال الأثر؛ بحيث يكون إضافة معلومات وليس تنمية قدرات ومهارات وسلوك وأداء الموظف؛ فالتدريب له مدخلات وعمليات ومخرجات، وهدفه الرئيس إحداث تغييرات في سلوك الفرد وذهنيته، واتجاهاته لمقابلة الاحتياجات. وهنا يكون السبب عائداً لإحد المدخلات من مدربي ن، أو وقت، أو

أسلوب ،أو محتوى البرنامج وغيرها...

سابعاً– قلة اهتمام الأفراد بالبرامج التدريبية، على الرغم من أهميتها في تنمية قدرات الموظفين وإثرائها، وقد يعود ذلك إلى عدم اشتراك الموظفين في تحديد الأهداف والاتفاق عليها، ولم يؤخذ رأيهم في تحديد احتياجاتهم التدريبية، ولم يسمع لمقترحاتهم ورؤاهم عن المهارات والمعلومات والطرق التي تساعد على الأداء الأفضل في وظائفهم.

ثامناً– استعمال استبانة لقياس الحاجات تلائم نظاماً وقد لا تلائم نظاماً آخر، إذ لا بد من تكييف وتقنين الأداة إذا أريد إعادة استعمالها.

ويرى الاتحاد الأمريكي لإداريي المدارس حاجة الإداريين لتطوير مهاراتهم في المجالات الآتية (الدرة، ١٩٩١)،و (الناشد،١٩٩٠)، و(Singer,1990): التخطيط والتنفيذ، وتوفير المناخ المدرسي المناسب، وتوفير الدعم للمدارس، وتطوير المناهج المدرسية، وإدارة القرار، وتقويم الهيئة التد ريسية، وتطوير الهيئة التدريسية، وتحديد المصادر وتخطيط البحوث التربوية وتقويمها.

كما أقر الاتحاد الأمريكي لإداريي المدارس بأن الإداريين يجب أن يتمتعوا بالفهم الشامل للعملية التعليمية وكذلك القدرة على التواصل والتعاون مع الناس على اختلاف ثقافاتهم ومواقعهم ورؤاهم. كما أن رؤى الإدارات المدرسية يجب أن تتسق مع الرؤى السائدة حول دور مدارس القرن الحادي والعشرين ومع مجتمعاتهم المحلية والمجتمعات الدولية على نحو أوسع.

كما يقترح الاتحاد القومي الأمريكي لمديري المدارس الابتدائية بأن دور مديري المستقبل سوف يكون دور الزميل أكثر من كونه دور الرئيس، وأنهم سيعملون من أجل تيسير أعمال المعلمين ومؤازرتهم ومساعدتهم، كما يرى الاتحاد أن القيادة الفاعلة تحتاج إلى مبادئ ومفاهيم إيجابية نافعة تعينها على تطوير قدرات الآخرين الكامنة دون النظر للمصالح الشخصية (Hoyle, et. al, 1985).

ويعتقد الباحث بناءً على ما سبق أن تحديد الاحتياجات التدريبية وفقاً لأهداف مدروسة ووفقاً للإمكانات المتاحة تعد الركيزة الأساسية، ونقطة الانطلاقة لأية عملية تخطيطية، مع أهمية التأكد من صحة المعلومات والأسس والقواعد السليمة القائمة

على منهج علمي والتي يرتكز عليها التدريب لتحقيق الكفاءة كما ونوعاً، وحسن الأداء والارتقاء بمستويات المتدربين وصقل شخصياتهم ومهاراتهم وتعديل سلوكهم المهني فيكون أساس نجاح أي تدريب.

١٩،١،٢ أهداف نظام التعليم الأساسي:

يهدف التعليم الأساسي إلى تنمية مختلف جوانب شخصية المتعلم تنمية شاملة متكاملة في إطار مبادئ العقيدة الإسلامية ومقومات الهوية الثقافية العمانية ، وغرس الانتماء الوطني والعربي والإسلامي والإنساني لد ى المتعلم وتنمية قدرته على التفاعل مع العالم المحيط به.

كما يسعى التعليم الأساسي إلى إكساب المتعلم المهارات اللازمة للحياة وذلك بتنمية كفايات الاتصال والتعلم الذاتي والقدرة على استخدام أسلوب التفكير العلمي الناقد والتعامل مع العلوم والتقانات المعاصرة. إضافة إلى ذلك يهدف هذا التعليم إلى إكساب المتعلم قيم العمل والإنتاج والإتقان والمشاركة في الحياة العامة والقدرة على التكيف مع مستجدات العصر والتعامل مع مشكلاته بوعي ودراية والمحافظة على البيئة واستثمار مواردها وحسن استغلال وقت الفراغ (وزارة التربية والتعليم، ٢٠٠٦).

٢٠،١،٢ أهداف نظام التعليم ما بعد الأساسي:

يمكن إيجاز أهداف التعليم ما بعد الأساسي في الآتي (وزارة التربية والتعليم، ٢٠٠١):

١- تعزيز الولاء للوطن وتأكيد الانتماء إلى المجتمع الخليجي والعربي والإسلامي والعالمي.
٢- تأكيد الإيمان بمبادئ الدين الإسلامي، وترسيخ العقيدة والقيم الروحية فى نفوس المتعلمين، وتوظيفها فى الحياة وجعلها معيارا للسلوك.
٣- الاعتزاز باللغة العربية ، والتوسع فى تع ليمها، وإتقان فنونها ، مع اكتساب المهارات الكافية لإحدى لغات التواصل الدولي.

٤- تنمية الوعي الصحي والسكاني والبيئي، وتكوين اتجاهات إيجابية نحو البيئة.

٥- الوعي بالاتجاهات العالمية في جوانبها كافة.

٦- تنمية التفكير بكل أنواعه والقدرة على حل المشكلات.

٧- الاستخدام الفاعل لمهارات التعلم الذاتي، والتعلم المستمر، والبحث عن المعرفة وإنتاجها، والاتصال بمصادرها.

٨- الاستخدام الفاعل لمهارات التعلم الذاتي والتعلم المستمر والبحث عن المعرفة.

٩- القدرة على التفاعل مع الآخرين بسلام والمشاركة الاجتماعية الفاعلة.

١٠- تكوين اتجاهات إيجابية نحو البيئة (دليل وزارة التربية والتعليم ،٢٠٠١) .

٢،١،٢١ أدوار مدير المدرسة ومهامه في نظامي التعليم الأساسي وما بعد التعليم الأساسي:

تتمثل أدوار مدير المدرسة ومهامه بمدارس التعليم الأساسي وما بعد الأساسي في الآتي(وزارة التربية والتعليم، ٢٠٠٦):

١. تنفيذ اللوائح والأنظمة المدرسية.
٢. إعداد وتقويم الخطة الدراسية.
٣. الإشراف على المبنى المدرسي ومتابعة صيانته وحسن توظيفه.
٤. إعداد موازنة المدرسة.
٥. دراسة احتياجات المدرسة من الكوادر الفنية والإدارية.
٦. متابعة إمداد المدرسة بالمواد اللازمة لتنفيذ البرامج التعليمية وأنشطتها وتقييمه.
٧. الإشراف على إعداد قاعدة بيانات حاسوبية للمدرسة وتطويرها.
٨. الإشراف على إعداد الجدول المدرسي وتنفيذه.
٩. الإشراف على أداء الكوادر العاملة بالمدرسة والمشاركة في متابعة وتقييم أدائها.
١٠. عقد اللقاءات الدورية مع الهيئة التدريسية والإدارية والفنيغ لتطوير الأداء.
١١. متابعة احتياجات الطلبة التعليمية والاجتماعية والصحية و النفسية.

١٢. الإشراف على التقويم المستمر للطلبة ووضع الخطط لتطوير الأداء.
١٣. متابعة الأنشطة التربوية داخل المدرسة وخارجها بمشاركة المجتمع المدرسي والمحلي.
١٤. العمل على تطوير المعارف المهنية وتعزيز خبراته العملية بالاطلاع الذاتي والاستفادة من خبرات زملائه (دليل وزارة التربية والتعليم، ٢٠٠١).

ويعتقد الباحث أن أدوار مدير المدرسة في الوقت الحالي لم يعد يقتصر على تنفيذ اللوائح والأنظمة المدرسية بل أصبح مشرفاً مقيماً في مدرسته يتابع سير تنفيذ المناهج الصفية وغير الصفية بغية الارتقاء بالمستوى التحصيلي للطلبة وفق الأهداف المرسومة.

٢.٢ : الدراسات السابقة

١.٢.٢–الدراسات العربية:

قام العديد من الباحثين بإجراء دراسات تناولت تحديد الاحتياجات التدريبية لمديري المدارس ومديراتها في مراحل التعليم المختلفة، وفيما يلي عرض لبعض هذه الدراسات:

أجرت (الفوزان، ١٩٨٩) دراسة **هدفت إلى تحديد الاحتياجات التدريبية الفعلية للمديرين والمديرات في مدينة الرياض بالمملكة العربية السعودية** ، على عينة بلغت (١٥٤) مديراً ومديرة، ركزت على تسعة مجالات رئيسة (المهني، والنظري الإداري، والتخطيط، والتنظيم، والتوجيه والإشراف، والاتصال والعلاقات الإنسانية، والفني، والتقويم، والتدريب الميداني)، وقد توصلت الدراسة إلى أن جميع الاحتياجات التدريبية التي شملتها الدراسة كانت ذات أهمية عالية لأفراد عينة الدراسة، كما أن برامج التدريب القائمة لا تولي عناية جيدة بالاحتياجات التدريبية الفعلية للمتدربين، واتفق أفراد العينة على أن أهم المجالات التدريبية هما التوجيه والتنظيم، وأقلها أهمية المجال الفني ومجال التخطيط، كما أن الذين سبق لهم المشاركة في دورات تدريبية رأو أهمية مجالي التوجيه والتنظيم أكثر من الذين لم يسبق لهم المشاركة، وأظهرت الدراسة عدم وجود علاقة بين متغيري الجنس

والإعداد التربوي على أهمية الاحتياجات التدريبية.

وأجرى (جرادات، ١٩٩١) دراسة **هدفت إلى تحديد الاحتياجات التدريبية لمديري المدارس الأساسية الحكومية في محافظة إربد الأردنية** ، وتكونت عينة الدراسة من (٣٠٠) مديراً ومديرة وقد استخدم الباحث استبانة موزعة على ستة مجالات هي (الإداري، وتحسين العملية التعليمية، والشئون المالية واللوازم، وشئون الطلبة، والبناء المدرسي، والمجتمع المحلي)، وتوصلت الدراسة إلى أن درجة الاحتياجات التدريبية لمديري المدارس الأساسية في مجالات الشئون المالية واللوازم والشئون الإدارية أكبر من احتياجاتهم في بقية المجالات، كما أظهرت الدراسة وجود فروق ذات دلالة إحصائية لمتغيري المؤهل والخبرة لصالح المديرين الذين يحملون مؤهلات أدنى، وخبرة أقل أي حاجتهم أكبر للتدرب على مجالات الدراسة الستة، كما توصلت الدراسة إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية لأثر الجنس على جميع مجالات الدراسة.

وأجرى (الخرشة، ١٩٩٤) دراسة هدفت إلى **تحديد الاحتياجات التدريبية لمديري ومديرات المدارس الثانوية والأساسية الحكومية في محافظة الكرك بالأردن**، وتكونت عينة الدراسة من (٢٠٧) مديرة ومديرة، واستخدمت الدراسة اداة ضمت ستة مجالات هي: (المجال الإداري، ومجال التخطيط، وإثراء المناهج، ومجال التقويم، والتواصل مع الزملاء وأولياء الأمور، ومجال الشئون المالية)، وتوصلت الدراسة إلى أن مديري ومديرات المدارس أبدوا احتياجاً بدرجة كبيرة للتدريب على المهارات التالية (التخطيط، والتقويم، والمجال الإداري، والشئون المالية)، كما أبدوا احتياجاً بدرجة متوسطة للتدريب على مهارات في مجالي (إثراء المناهج، والتواصل مع الزملاء وأولياء الأمور)، كما أظهرت الدراسة عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية تعزى لمتغيرات النوع الاجتماعي والمؤهل العلمي، واظهرت وجود فروق ذات دلالة إحصائية تعزى لمتغير الخبرة وكان لصالح ذوي الأقل خبرة.

أجرى (المحبوب ،١٩٩٦) دراسة **لتعرف آراء مديري ومديرات مدارس التعليم العام تجاه دورة مديري المدارس** بمنطقة الإحساء في المملكة العربية

السعودية، وتكونت عينة الدراسة من (٧٧) مديرا ومديرة، واستخدم الباحث استبانة اشتملت على ثلاثة محاور: الإعداد، والتنفيذ، والتقويم، وقد توصلت الدراسة إلى تأييد أفراد عينة الدراسة لإقامة دورات مديري لمدارس، وأهمية مثل هذه الدورات لتلبية الاحتياجات المختلفة للمديرين والمديرات، وأن التحاقهم بهذه الدورة جاء نابعا من رغباتهم الأكيدة وتطلعهم لإدارة مدارسهم وفق الأطر الإدارية والتربوية الحديثة، كما أشارت الدراسة إلى أن الزمن المخصص للدورة لم يكن كافيا، كما توصلت الدراسة إلى أهمية التركيز على الجوانب التطبيقية بصورة أكبر من الجوا نب النظرية.

أما (النوري، ١٩٩٧) أجرى دراسة **هدفت إلى تحديد الاحتياجات التدريبية لمديري المدارس الأساسية ودرجة توافرها وأثرها على عملية القرارات**، وبلغت عينة الدراسة (٨١) مديراً ومديرة بالمحافظات الشمالية للضفة الغربية، واعتمد الباحث في دراسته على استبانة خاصة بالاحتياجات التدريبية عمل على تطويرها، وتوصلت الدراسة إلى أن النسب المئوية للاستجابات على مجالات الدراسة كما يراها المديرون والمديرات للاحتياجات التدريبية ودرجة توافرها تراوحت بين(٧١,٦– ٧٨%) مما يعني وجود احتياجات كبيرة لدى المديرين والمديرات، كما أظهرت الدراسة عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية تعزى لمتغير الجنس، والمؤهل العلمي، السلطة المشرفة والدخل الشهري، وعدد الطلاب في المدرسة وعدد المعلمين، وموقع المدرسة، والخبرة الإدارية على الاحتياجات التدريبية ودرجة توافرها.

أجرى (الحديدي، ١٩٩٨) دراسة **هدفت إلى تحديد الاحتياجات التدريبية لمديري ومديرات المدارس الإعدادية والثانوية في مدارس التعليم العام في سلطنة عمان من وجهة نظرهم**، وأجريت الدراسة على عينة بلغت (١٥٠) مديرا ومديرة موزعين على خمس مناطق تعليمية، وتوصلت الدراسة إلى أن جميع المهارات التدريبية الواردة في الدراسة احتياجات تدريبية مهمة، ورتبت مجالات الدراسة تنازليا وفق أهميتها لدى عينة الدراسة على النحوالتالي:(التقنيات التربوية الحديثة، وشئون الطلبة والأنشطة التربوية، وتطوير المناهج، والتنمية المهنية للمعلمين،

الإشراف الفني، العلاقة بين المدرسة والمجتمع المحلي ، التطوير الإداري)، كما توصلت الدراسة إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية على بعض مجالات الدراسة (التنمية المهنية للمعلمين ، شئون الطلبة والأنشطة التربوية، تطوير المناهج، والإشراف الفني، والعلاقة بين المدرسة والمجتمع المحلي، والتطوير الإداري) تعزى إلى متغير الجنسية؛ إذ أشار المديرون والمديرات العمانيون إلى وجود حاجة تدريبية على هذه المجالات أكبر من المديرين والمديرات غير العمانيين، وبالنسبة لمتغير المؤهل العلمي أظهرت الدراسة وجود فروق ذات دلالة إحصائية على بعض مجالات الدراسة (التنمية المهنية للمعلمين، والتطوير الإداري، والإشراف الفني، وشئون الطلبة والأنشطة التربوية) تعزى للمؤهل العلمي؛ إذ أشار المديرون والمديرات الذين يحملون درجة أقل من البكالوريويس إلى وجود احتياجات تدريبية على هذه المجالات أكبر من الذين يحملون درجة البكالوريويس، ولم تشر الدراسة إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية على مجالات الدراسة تعزى إلى متغير الخبرة الإدارية والمنطقة التعليمية.

وأجرى (الحسني، ١٩٩٩) دراسة هدفت إلى **معرفة الاحتياجات التدريبية للمشرفين والمعلومين بالمدارس الحكومية في سلطنة عمان** ، وقد تكونت عينة الدراسة من (٤٣٠) مشرفا ومعلما، وقد أظهرت الدراسة حاجة المشرفين والمعلمين إلى بعض المهارات، والمتمثلة في: مهارة تطوير المناهج، ومهارة إجراء البحوث الميدانية، ومهارة تطوير النمو المهني، وأساليب التدريس، ومهارة بناء العلاقات بين المعلمين والمجتمع المحلي، ومهارة التخطيط، ومهارة تطوير استراتيجيات إ دارة الصف، ومهارةالتقويم.

وأجرى (السحيمي ،٢٠٠٢) دراسة **هدفت إلى تعرف الاحتياجات التدريبية لمديري المدارس المتوسطة والثانوية الحكومية بمنطقة المدينة المنورة في المملكة العربية السعودية**، وأجريت الدراسة على عينة مكونة من (١٥٠) مديراً منهم (٨٧) مديراً في المرحلة المتوسطة و(٦٣) مديراً في المرحلة الثانوية، وتوصلت الدراسة إلى وجود احتياجات تدريبية لمديري المدارس المتوسطة والثانوية مرتبة حسب مجالات الدراسة على النحو التالي: التقنيات التربوية الحديثة، وشئون

الطلبة وتطوير المناهج، وتحسين العملية التربوية، والتواصل مع المعلمين، والمجال الإداري، والعلاقة بين المدرسة والمجتمع المحلي، والشئون المالية . وأوصت الدراسة بعقد دورات تدريبية لمديري المدارس في المجالات المختلفة مع رفع مستوى المؤهل العلمي لهم.

وقد أجرى (الشحي، ٢٠٠٤) دراسة **هدفت إلى تحديد الاحتياجات التدريبية لمديري المدارس لعملية التخطيط المدرسي في سلطنة عمان من وجهة نظرهم ونظر مساعديهم ونظر الموجهين الإداريين**، وأجريت الدراسة على عينة بلغت (٢٩٨) مديراً ومديرة ومساعداً ومساعدة، و (٣٦) من الموجهين والموجهات الإداريين، وتوصلت الدراسة إلى أن غالبية المهارات التدريبية ا لواردة في أداة الدراسة اعتبرت احتياجات تدريبية ذات أهمية عالية لعينة الدراسة، كما لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند جميع مجالات الدراسة تعزى لمتغيري الوظيفة والجنس، إلا أنها توجد فروق ذات دلالة إحصائية تعزى لمتغير الخبرة الإدارية لصالح (١-٥ سنوات) و(٦-١٠ سنوات) بالنسبة للمديرين ومديراتهم.

٢.٢.٢ : الدراسات الأجنبية:

أجرى جونسون وسنايدر(Johnson & Snyder , 1980) دراسة **هدفت إلى تحديد الاحتياجات التدريبية لمديري المدارس ومديراتهم في المرحلة الثانوية بمقاطعة فور ت ورث (FortWorth)**، بالقرب من مدينة دالاس (Dallas)، وتكونت عينة الدراسة من (١٩٥) مديراً ومساعداً للمدير ومشرفاً، واستخدم الباحثان استبانة مكونة من سبعة مجالات رئيسة : (إدارة المدرسة، والنظام البيئي المدرسي، والقدرة على حل المشكلات، والتخطيط من أجل التخطيط، وتطوير وتنمية الموظفين، والتخطيط بعيد المدى، والتقويم الذاتي، والإدراك الذاتي)، وتوصلت الدراسة إلى أن ترتيب الاحتياجات التدريبية للمديرين جاء على النحو التالي : التخطيط والتقويم لإنجازات المعلمين، وأنشطة التخطيط المتعلقة بتقدير الاحتياجات، وعمليات الإدراك الذاتي المتعلقة بالمفاهيم الذاتية والمهارات القياديةٍ. أما بالنسبة لمساعدي المديرين فجاء على النحو التالي : التخطيط والتقويم لإنجازات المعلمين،

ومهارة ابتكار الحلول المناسبة للمشكلات المدرسية، والمهارات الإدارية المتعلقة بتقدير الاحتياجات التدريبية. وقد رتب المشرفون التربويون الاحتياجات كالتالي : القدرات الشخصية المتعلقة بالأسلوب الذاتي في تحليل أساليب القيادة، وتخطيط أداء المعلمين وتقويمه، والقدرة على ابتكار حلول المشكلات المدرسية.

وأجرى جيرنج(Geering,1982) دراسة مقارنة حول تصورات المسئولين والمدرسين في ولاية منيسوتا الأمريكية لتقويم السلوك والكفايات التي يحت اجها مديرو المدارس، ولمعرفة أهمية السلوك وكفاية مدير المدرسة في مناطق الولاية، وتكونت عينة الدراسة من (١٩٦) مشاركاً، وقد تضمنت أداة الدراسة مجموعة من السلوكات الإدارية والكفايات اللازمة لمدير المدرسة، وتمثلت الكفايات في : (الإدارة المالية، والعلاقة مع المسؤلين، والعلاقة بين المدرسة والمجتمع، وتوجيه الطلبة، والتطوير والبحث العلمي، والأنشطة الطلابية، والمبنى المدرسي، المناهج الدارسية، والتنمية المهنية للمعلمين والعاملين بالمدرسة)، وقد توصلت الدراسة إلى وجود اختلاف بدرجة عالية بين تصورات عينة الدراسة حول أهمية الكفايات اللازمة لمدير المدرسة في الكفايات التالية : (العلاقة مع المسئولين، والأنشطة الطلابية، والتنمية المهنية للمعلمين والعاملين في المدرسة، والتطوير والبحث العلمي). في حين توصلت الدراسة إلى أن الكفايات الآتية : (العلاقة مع بين المدرسة والمجتمع، وتوجيه الطلبة) هي أقل الكفايات التي يحتاجها مدير المدرسة. كما توصلت الدراسة إلى أهمية الكفايات التالية : (العلاقة مع المسئولين، والإدارة المالية، والأنشطة الطلابية، والتنمية المهنية للمعلمين والعاملين في المدرسة، والمناهج الدراسية) وينبغي إدراجها ضمن البرامج التدريبية التي تستهدف مديري المدارس، بالإضافة إلى تطوير السلوكات التالية لدى مدير المدرسة (مهارات الاتصال الشفوي، والقيادة، والتعامل مع ضغوط العمل).

وأجرى بيج وفريد (Page & Fred, 1984) دراسة هدفت إلى **معرفة واقع قدرات مديري المدارس بولاية جورجيا الامريكية**، ومدى فاعلية الإعداد الأكاديمي والتدريب قبل الخدمة، والصعوبات التي واجهتهم في التطبيق الميداني، وقد تكونت عينة الدراسة من (٥٠٠) مدير وأخصائي إداري من حملة الدكتوراة في الإدارة

التعليمية، واستخدمت أداة تضمنت (٢٠) مجالاً إدارياً وفنياً وسلوكياً تتعلق بمهام مدير المدرسة وتشتمل على: التخطيط المدرسي، وتقويم المعلمين، والقيادة الإدارية، وتطوير المناهج، والأنشطة الطلابية، والعلاقة مع المجتمع.

وتوصلت الدراسة إلى أن برامج الإعداد التي حصلوا عليها أثناء الإعداد الأكاديمي كانت مناسبة، في حين تبين أن الإعداد في مجالات (قيادة العاملين من غير المعلمين، وتطوير المناهج والأنشطة التربوية، والعلاقة مع أعضاء مجلس الإدارة، والعلاقة مع أولياء الأمور) لم يكن كافياً، كما اتفقت عينة الدراسة على أهمية مجالي تقويم المعلمين والتقويم الذاتي والاهتمام بهما في برامج التدريب.

وأجرى دوجلاس وجو نسون (Douglas & Johnson, 1986) دراسة **هدفت إلى تحديد الاحتياجات التدريبية لمديري المدارس والمشرفين في ولاية كانساس(Kansas) الأمريكية**، وقد ركزت الدراسة على احتياجات الإنجاز الوظيفي والمهارات المرتبطة بها، وتكونت عينة الدراسة من (٩١٢) فرداً، وتم اختيارهم عشوائيا من مختلف مدارس الولاية، وتوصلت الدراسة إلى أن جميع المهارات التي شملتها الدراسة (الاتصال الشفهي، والاتصال الكتابي، والقدرة التنظيمية، والدوافع الشخصية، وتحلي المشكلات، والقيم التربوية) تعتبر احتياجات تدريبية لمديري المدارس، كما اعتبرت الدراسة أن المجالا ت التالية: (التقويم العام، وتطوير المناهج، والإشراف التعليمي، والتخطيط طويل المدى، واختيار الموظفين، وتقويم البرامج) ذات أهمية كبيرة لمديري المدارس، ويجب التركيز عليها.

وأجرى بفاو (Pfau,1997) دراسة **هدفت إلى تحديد الاحتياجات التدريبية لمديري المدارس في أوغندا**، وقد بلغت عينة الدراسة (٤٧) مديراً، واستخدم استبانة لتحديد الاحتياجات التدريبية موزعة على (١٣) مجالاً رئيساً(الإدارة العامة، وإدارة الموظفين، وتنمية وتطوير العاملين، والإدارة المالية، وإدارة السجلات المدرسية، وإدارة المواد والتجهيزات المدرسية، والات صال، وإدارة الاجتماعات، وإدارة المدرسة، وإدارة وتطوير المناهج، والتسهيلات المدرسية، والمهام المرتبطة بالطلبة، ومهام أخرى لمدير المدرسة)، وتوصلت الدراسة إلى أن جميع المجالات الواردة في الدراسة اعتبرت احتياجات تدريبية ذات أهمية لمديري المدارس الذين شملتهم

الدراسة.

وقد أجرى هاليل (Halil,2000) دراسة **هدفت إلى التحقق من فاعلية برامج التدريب أثناء الخدمة لمديري المدارس كما يراها المعلمون** ، وشملت عينة الدراسة (٢٤٠) معلما، من(٣٠) مدرسة ابتدائية نال مديروها تدريبا أثناء الخدمة في مجال الإدارة المدرسية، وقد اشتملت أداة الدراسة على (٢٤) ممارسة إدارية لثمانية مجالات مختلفة لشؤون الإدارة المدرسية، وتوصلت نتائج الدراسة إلى أن تغيير السياسة الخاصة بالتدريب المطلوب للمديرين الجدد كان له بعض التأثير على الممارسة، بمعنى آخر أن البرنامج التدريبي له بالغ الأثر في سلوكيات المدير مقارنة بسلوكيات من لم ينل التدريب، حيث أن البرامج التدريبية ركزت على المهارات الإدراية أكثر من تركيزها على السلوكيات القيادية لمديري المدارستين؛ كما توصلت الدراسة إلى حاجة مديري المدارس إلى مهارات سياسية أكثر؛ لإزدياد حجم المشاركة من قبل أولياء الأمور وأفراد المجتمع، وقد صنف المعلمون مديري المدارس الذين تلقوا تدريباً أعلى درجة في مجالات التقويم والمهارات التنظيمية ومسايرتهم للسياسات المختلفة، واتباعهم للنظم واللوائح، أما بالنسبة للإطار السياسي فقد أوضحت الدراسة أن المديرين استخدموا نفوذهم بطريقة غير رسمية، إ لا أنهم كانوا مدركين لأهداف المدارس التي يعملون فيها، وكذلك حسن استخدام الموارد المالية.

أجرى باميلا(Pamela,2007) دراسة **هدفت إلى تحديد احتياجات الإنماء المهني لمديري المدارس الثانوية الريفية بالولايات الامريكية الغربية** ، وتكونت عينة الدراسة من (٦٢٣) مديراً، وقد توصلت الدراسة إلى أن مديري المدارس يفضلون الأنشطة التربوية التي تساعدهم على الأداء المتميز لأنظمة التعليم التي تضمن لكل الطلبة المستوى المتميز، كما توصلت الدراسة إلى أن تحقيق التطور الفاعل للهيئة واستمرارية تحسنها يتوقف على التمسك والالتزام بروح الفـريق، ومن الاحتياجات التي توصلت إليها الدراسة التواصل الفاعل والذي يعد أساسيا لتحديد التوجهات الإرشادية والتحفيز للوصول لنتائج محددة، وتسهيل عملية التغيير، واستخدام أسلوب البحث والممارسة الفعلية في العمل الإداري، وفهم طرق تطوير

مستوى الطالب وتعلمه، وحل المشكلات واتخاذ القرارات.

أجرى اوندري وآخرون (Onderi et.al , 2008) دراسة **هدفت إلى معرفة الاحتياجات التدريبية أثناء العمل في إطار أفريقي: دراسة لآراء المعلمين ومدراء المدارس في مقاطعة جوتشا الكينية**، وتكونت عينة الدراسة من (١٠٩) معلما ومديرا، وتوصلت الدراسة إلى وجود قناعة راسخة بجدوى برامج الإنماء المهني والتي تنعكس على تطور الأداء التحصيلي للطلبة . كما أظهرت الدراسة أن صعوبات تطبيق برامج الإنماء المهني تتمثل في كثرة أعباء العمل التي تجعل إمكانية حضور مثل هذه البرامج أمراً صعباً، كما بينت الدراسة أيضاً صعوبة الاستجابة إلى برامج الإنماء المهني في محيط تندر فيه الموارد المالية.

وأجرى كارستانج (Karstanje et.al,2008) دراسة حول **برنامج إعداد مديري المدارس في أوربا الشرقية**، وقد ركزت الدراسة على تقويم رؤية التوجهات التربوية في أوروبا، كما توفر أرضية الدراسة خصوصيات إدارة المدارس، وتقدم معلومات حول تخطيط وتنفيذ مبادرة تطوير مديري المدارس في بلغاريا ، لا بد أن تكون أنماط تنمية المهارات القيادية متلائمة مع النظام القائم والثقافة المحلية، لابد أن تقدم البرامج العالمية لتطوير المهارات القيادية للمشاركين رؤية حول مختلف طرق التعلم وتنمى لديهم القدرة على تحليل وفهم هذه الطرق، كما أظهرت الدراسة أن التوسع في برامج تدريب المدربين لابد أن يخطط له منذ بداية المشروع ويجب أن يأخذ بعين الاعتبار الاختلاف القائم بين المدربين والمتدربين الذين سيكونوا مدربين مستقبلاً .

التعليق على الدراسات السابقة:

بعد مراجعة الدراسات السابقة المتعلقة بالاحتياجات التدريبية تبين أهمية وضوح أهداف التدريب لدى المتدربين، وأن يكون لهم دور بارز وواضح في تحديد الاحتياجات التدريبية وهذا ما أكدت عليه دراسة (الفوزان ، ١٩٨٩)، كما أكدت دراسة (جرادات،١٩٩١) ، (Karstanje,١٩٨٢)، على أن تصميم البرامج التدريبية يجب أن تأخذ بعين الاعتبار الأولوية في احتياجات التدريب التي تظهر من الحاجة

الحقيقية للمتدربين وفق رأيهم، وإلا فإن كثيرا من الجهود التي تبذل والأموال التي تنفق والأوقات التي تصرف لن يكون لها المردود الإيجابي المنشود، ولن تحقق البرامج التدريبية أهدافها، كما أشارت دراسة كل من (الفوزان ،١٩٨٩)، و(جرادات ،١٩٩١)، و جونسون وسنايدر(Johnson & Snyder ,1980)، وبفاو (Pfau, 1997) إلى أن المجالات الرئيسة هي التي وجد أن مديري المدارس بحاجة فعلية للتدرب عليها، واكتساب المهارات المتعلقة بـها، في حين أكدت دراسة (السحيمي ،٢٠٠٢)، على أهمية تحديد المهارات والاحتياجات الأساسية والفرعية، كما أشارت بعض الدراسات كدراسة (النوري ،١٩٩٧)، ودراسة (الشحي،٢٠٠٤) ، و(الخرشة ،١٩٩٤) إلى عدم وجود أثر لمتغير الجنس في تحديد نوع الاحتياج التدريبي.

وتختلف الدراسة الحالية عن دراسة (الحديدي ،١٩٩٨)، أنها تركز على الاحتياجات الأساسية والفرعية للمديرين والمديرات في نظامي التعليم الأساسي وما بعد الأساسي.

ويتبين لنا أن تدريب مديري المدارس ومديراتها وتطويرهم ومواكبتهم للتغيرات التربوية المعاصرة يحظى بكثير من العناية و الاهتمام من قبل الباحثين وذلك لأهمية الدور الذي يقوم به المدير في العملية التربوية، وأن الدراسات السابقة التي تم عرضها توضح الاهتمام المشترك بتدريب وتطوير وتنمية مهارات مديري ومديرات المدارس في مجال الإدارة التربوية وهي ذات علاقة قوية بالدراسة الحالية، حيث تهدف جميعها إلى بحث كيفية إعداد وتصميم البرامج التدريبية والتي تعتبر حجر الأساس في أي برنامج تدريبي.

كما أن هذه الدراسات ستسهم بشكل كبير في إعداد الدراسة الحالية، من حيث تحديد الأهداف وتصميم أداة الدراسة، كما ستوضح جوانب القصور التي لم تغطيها أو تشملها الدراسات السابقة والمتمثلة في تحديد الاحتياجات التدريبية لمديري ومديرات مدارس التعليم الأساسي والتعليم ما بعد الأساسي، خاصة في مرحلة تشهد السلطنة فيها تغييراً وتطويراً لنظام التعليم، لمواكبة التقدم والتطور الذي يشهده العالم في جميع مجالات الحياة، والذي يتطلب إدارة مدرسية ملمة وواعية باحتياجات النظام التعليمي الجديد.

الفصل الثالث

المنهجية والتصميم

٣.١ منهج الدراسة:

تم استخدام المنهج الوصفي التحليلي الذي يعنى برصد الظاهرة كما هي في الواقع من خلال الاطلاع على الأدب النظري (المراجع والكتب) المتعلق بموضوع الدراسة، واستخدام المنهج الميداني من خلال بناء استبانة، وتوزيعها على عينة الدراسة لجمع البيانات عنها في الميدان ، ثم تصنيفها وتحليلها واستخراج النتائج منها.

٣.٢ مجتمع الدراسة:

تكون مجتمع الدراسة من جميع مديري ومديرات مدارس التعليم الأساسي وما بعد الأساسي في المدارس الحكومية التابعة لوزارة التربية والتعليم في سلطنة عمان، والبالغ عددهم (٧٢٢) مديراً ومديرة، للعام الدراسي (٢٠٠٧/٢٠٠٨).

٣.٣ عينة الدراسة:

جرى اختيار عينة الدراسة والتي تبلغ (٢٨٩) مديراً ومديرة من مدارس التعليم الأساسي وما بعد الأساسي في مد   يريات التربية والتعليم بالمحافظات والمناطق باستخدام طريقة الاختيار العشوائي الطبقي، وقد مثلت عينة الدراسة حوالي (٤٠%) من مجتمع الدراسة.

جدول (١)

توزيع أفراد عينة الدراسة وفقا للمحافظات والمناطق التعليمية

المحافظة/المنطقة	العـــدد
محافظة مسقط	١٧
الباطنة – شمال	٧١
الباطنة – جنوب	١٧
الداخلية	٤٦
الظاهرة – جنوب	٤٤
محافظة البريمي	١٧
الشرقية – شمال	٤٧
محافظة مسندم	١١
محافظة ظفار	١٩
المجموع	٢٨٩

جدول (٢)

توزيع أفراد عينة الدراسة وفقاً للنوع الاجتماعي والمرحلة التعليمية والخبرة الإدارية

متغيرات الدراسة	المستويات	العدد
النوع الاجتماعي	ذكـــــور	١٢٣
	إنــــاث	١٦٦
المرحلة التعليمية	تعليم أساسي	١٨٢
	تعليم ما بعد الأساسي	١٠٧
الخبرة الإدارية	(٤-٦)	٣٥
	(٤-٦)	٣٥
	أكثر من ٧ سنوات	٢٣٩

٤.٣ أداة الدراسة:

لتحقيق أهداف الدراسة قام الباحث بتصميم أداة لتحديد الاحتياجات التدريبية لمديري ومديرات مدارس التعليم الأساسي وما بعد الأساسي من وجهة نظرهم، من خلال الإطلاع على الأدب التربوي والرجوع إلى الدراسات السابقة التي استخدمت مثل هذه الأدوات مثل دراسة السحيمي (٢٠٠٢)، ودراسة النوري (١٩٩٧)، ودراسة الشلالفة (١٩٩٥).

٥.٣ صدق الأداة وثباتها:

للتحقق من صدق محتوى الأداة، عرض الباحث الأداة التي جرى تصميمها بصورتها الأولية على (٥) محكمين من أعضاء هيئة التدريس في جامعة صحار، ووزارة التربية والتعليم؛ وذلك للكشف عن مدى صدق فقرات الأداة وملاءمتها لقياس ما وضعت لقياسه، وقد تكون كل مجال من عدد من الفقرات، حيث كان مجموع الفقرات (٦٦) فقرة، وقد طلب الباحث من المحكمين إبداء آرائهم وملحوظاتهم حول فقرات الأداة، والحكم عليها وفق المعايير الآتية:

١ -مدى وضوح المفاهيم والتعليمات من حيث كونها صالحة فيما صممت لقياسه.

٢ -مدى مناسبة الفقرة للغرض الذي أُعدت لقياسه، ومدى ملاءمتها للمجال الذي وضعت فيه.

٣ -سلامة الصياغة اللغوية للفقرات ووضوحها.

وبعد تحليل أراء المحكمين اتضح أن تعليمات الإجابة واضحة، ومقياس التقدير ملائم، في حين جرى حذف (١١) فقرة من فقرات الاستبانة، وطلب تغيير الصياغة اللغوية لبعض الفقرات، وبذلك أصبحت الأداة تتكون في صورتها النهائية من (٥٥) فقرة موزعة على ستة محاور وهي على النحو الآتي:

جدول (٣)

عدد الفقرات بكل محور من محاور الأداة

المحور	عدد الفقرات
التخطيط الاستراتيجي	8
التقانة	5
التنمية المهنية	9
شؤون الطلبة	10
الاتصال	12

كما جرى حساب معامل الاتساق الداخلي بطريقة كرونباخ ألفا، وذلك بتطبيق الأداة على عينة بلغت (٣٠) مديراً ومديرة من خارج عينة الدراسة، وذلك للمجالات التي شملتها الدراسة، حيث بلغ معامل الثبات (٠.٨٩) وهو معامل ثبات كافٍ لتحقيق أغراض الدراسة.

٦.٣ متغيرات الدراسة:

١.٦.٣: المتغيرات المستقلة وتشمل:

أ- النوع الاجتماعي: وله فئتان (ذكور، إناث).

ب- سنوات الخبرة الإدارية، ولها ثلاثة مستويات:

١- (١- ٣) سنوات.

٢- (٤ - ٦) سنوات.

٣- أكثر من ٧ سنوات.

ج- المرحلة التعليمية: ولها مستويان (الأساسي، وما بعد الأساسي).

٢.٦.٣ المتغير التابع: ويتمثل في تقديرات أفراد عينة الدراسة على تحديد الاحتياجات التدريبية.

٣،٧ المعالجة الإحصائية:

للإجابة عن السؤال الأول الذي ينص على:

ما الاحتياجات التدريبية لمديري ومديرات مدارس التعليم الأساسي وما بعد الأساسي في سلطنة عمان ؟ ".

تم استخدام المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية.

للإجابة عن السؤال الثاني الذي ينص على:

"هل تختلف تقديرات عينة الدراسة لاحتياجاتهم التدريبية تبعا لمتغير الجنس

أو المرحلة التعليمية أو الخبرة الإدارية" ؟

تم استخدام اختبار (ت) (T-Test) وتحليل التباي ن الأحادي (One way ANOVA).

الفصل الرابع

عرض النتائج ومناقشتها والتوصيات

هدفت هذه الدراسة إلى الكشف عن الاحتياجات التدريبية لمديري و مديرات مدارس التعليم الأساسي وما بعد الأساسي في سلطنة عمان من وجهة نظرهم، كما هدفت إلى تقصي أثر الجنس والخبرة الإدار ية والمرحلة التعليمية على متوسط الاحتياجات التدريبية.

يتناول هذا الفصل عرضاً لنتائج الدراسة التي تم التوصل إليها ومناقشتها وعرضا آخر للتوصيات التي تم التوصل إليها؛ حيث استخدم البرنامج الإحصائي : الحزم الإحصائية للعلوم الإنسانية (SPSS) لاستخلاص النتائج.

١.٤ عرض النتائج المتعلقة بالسؤال الأول:

النتائج المتعلقة بالإجابة عن السؤال الأول: والذي ينص على:

" ما الاحتياجات التدريبية لمديري ومديرات مدارس التعليم الأساسي وما بعد الأساسي في سلطنة عمان ؟ ".

للإجابة عن هذا السؤال تم استخدام المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية وذلك لتحديد متوسط الاحتياجات التدريبية لمديري و مديرات مدارس التعليم الأساسي وما بعد الأساسي في سلطنة عمان من وجهة نظرهم، وعلى ضوء استجابات عينة الدراسة على بنود المقياس والمدرجة ضمن المحاور المحددة (محور التخطيط الاستراتيجي، ومحور التقانة، ومحور التنمية المهنية، ومحور شؤون الطلبة، ومحور الاتصال، ومحور التقويم) تظهر النتائج من خلال الجدول (٤) والذي يوضح جميع فقرات الاستبانة والرتبة التي احتلتها كل فقرة حسب المتوسطات الحسابية، كما يبين الجدول رقم (٥) ترتيب المحاور المدرج ضمنها البنود التي تكشف عن الاحتياجات التدريبية لمديري و مديرات مدارس التعليم الأساسي وما بعد

الأساسي مرتبة ترتيباً تنازلياً حسب المتوسطات الحسابية.

جدول (٤)

فقرات الاستبانة مرتبة حسب الفقرات والرتبة

رقم الفقرة بالاستبانة	الفقـــرة	الرتبة	المتوسط	الانحراف المعياري
١	مهارات تحليل لبنية المدرسة الداخلية والخارجية لوضع تصور عام لاحتياجات المدرسة وتطلعاتها المستقبلية	٤	٣.٧٦	١.٠١
٢	مهارة صياغة رؤية المدرسة وتحديد رسالتها.	٨	٣.٦٨	١.٠٩
٣	طرق صياغة أهداف المدرسة الإستراتيجية وارتباطها برؤيتها ورسالتها.	١٩	٣.٦٢٦	١.٠٥
٤	طرق صياغة برامج المدرسة وارتباطها بالأهداف الموضوعة	٣٢	٣.٥٣٢	١.٠٨
٥	تحديد البرامج وترتيبها حسب أولويات تنفيذها.	٥٠	٣.٣٧٢	١.٢
٦	طرق تغيير برامج الخطة بما يتناسب وأوضاع المدرسة المستجدة.	٥١	٣.٣٤٧	١.١٧
٧	طرق وضع آلية تنفيذ خطط المدرسة.	٥٣	٣.٢٩٤	١.٢١
٨	طرق وضع آليات ممارسة الخطط المدرسية.	٥٤	٣.٢٩٣	١.٢
٩	التعرف على مشروع بوابة وزارة التربية والتعليم التعليمية.	١	٣.٩٧	١.٠٥
١٠	استخدام البرنامج الإلكتروني في إعداد الجدول المدرسي.	٢	٣.٩	١.١
١١	كيفية توظيف أجهزة الحاسب الآلي وملحقاتها.	١٤	٣.٦٤٩	١.١٣
١٢	استخدام شبكة المعلومات في تبادل المعلومات وتلخيص المراسلات.	٧	٣.٦٩	١.٠٩
١٣	استخدام برنامج الإدارة المدرسية المحوسبة.	٤٦	٣.٤٢٥	١.٢٦
١٤	أساليب تصنيف المعلمين وفق احتياجاتهم التدريبية.	٣٩	٣.٤٧٨	١.٠٣

١٥	الطرق الناجحة في متابعة أثر تدريب المعلمين.	٢٤	٣.٥٧٨	٠.٩٨
١٦	آليات تنظيم الحلقات الدراسية للمعلمين لتبادل الأفكار والخبرات الجديدة في التعليم الأساسي وما بعد الأساسي.	٣١	٣.٥٤٢	١.٠٣

تابع : جدول (٤)

فقرات الاستبانة مرتبة حسب الفقرات والرتبة

رقم الفقرة بالاستبانة	الفقرة	الرتبة	المتوسط	الانحراف المعياري
١٧	تنمية مهارة المعلمين في تطبيق طرائق تدريس جديدة تتناسب مع التعليم الأساسي وما بعد الأساسي.	١٠	٣.٦٧٦	٠.٩٤
١٨	تفسير مواد القانون الجديد للخدمة المدنية.	٣	٣.٨	١
١٩	اكتساب مهارة قيادة المشاغل التدريبية.	٣٦	٣.٤٩٨	١.٠٧
٢٠	اكتساب مهارة استخدام الأسلوب العلمي في حل المشكلات واتخاذ القرار.	٢١	٣.٦١١	١.٠٩
٢١	أساليب الإشراف على تنفيذ المناهج الدراسية وفق الخطة الدراسية المحددة.	٥٢	٣.٣٤٦	١.١٤
٢٢	مساعدة المعلمين في التعرف على أهداف المنهج وتحليل محتواه.	٤٧	٣.٤١٧	٠.٩٩
٢٣	طرق مراعاة الفروق الفردية الط لابية وتنمية المواهب والقدرات الخاصة.	٤٠	٣.٤٦٨	١.٠٩
٢٤	كيفية تحديد المسار المهني الذي يرغب الطالب في اختياره .	٢٩	٣.٥٦٢	٠.٩٨
٢٥	احتياجات التوظيف في القطاعات المختلفة في سوق العمل والمهن المرتبطة بها.	٢٦	٣.٥٧٢	٠.٩٣
٢٦	إعداد برامج إرشادية لخفض المشكلات التربوية في اختيار المقررات الدراسية وعلاقتها بالدراسة المستقبلية.	١٢	٣.٦٥٨	٠.٩٦
٢٧	إعداد برامج توجيه مهني تهدف إلى تعزيز قيم العمل والإعداد للمهن المستقبلية المتاحة.	٦	٣.٧٢	٠.٩٧
٢٨	توظيف نتائج الامتحانات في تغيير وتعديل البرامج العلاجية للطلاب متدني التحصيل والمتفوقين.	١٦	٣.٦٤١	١.٠٣
٢٩	دراسة المشكلات السلوكية الطلابية وإقرار الحلول المناسبة لها.	١١	٣.٦٦	١.١١

تابع : جدول (٤)

فقرات الاستبانة مرتبة حسب الفقرات والرتبة

رقم الفقرة بالاستبانة	الفقرة	الرتبة	المتوسط	الانحراف المعياري
٣٠	أساليب تفعيل برامج المتفوقين والموهوبين.	٢٧	٣.٥٧١	١.٠٧
٣١	وضع الحلول المناسبة للمشكلات التي تعيق تنفيذ الأنشطة التربوية ونجاحها.	٣٠	٣.٥٥٧	١.٠٤
٣٢	أساليب تفعيل برامج ذوي الاحتياجات الخاصة.	٢٢	٣.٥٩٩	١.٠٢
٣٣	معرفة الأساليب العلمية في تنظيم وإدارة الحوار في الاجتماعات المختلفة.	٣٧	٣.٤٩٣	١.١٩
٣٤	تطبيق الأساليب التي تجذب مؤسسات المجتمع المحلي على التواصل الفاعل مع المدرسة في البرامج والمشاريع المستحدثة.	٢٣	٣.٥٩٧	١.٠٩
٣٥	معرفة طرق تهيئة المناخ التنظيمي المناسب للأداء المتميز.	١٨	٣.٦٣٨	١.٠٤
٣٦	تنمية مهارة بناء الفريق والعمل الجماعي	٤١	٣.٤٦١	١.١٨
٣٧	طرق نشر ثقافة قبول البرامج والمشاريع لدى أولياء أمور الطلبة.	٢٥	٣.٥٧٤	١.٠٥
٣٨	تنمية القدرة على تطبيق استراتجيات تغيير اتجاهات العاملين.	١٣	٣.٦٥٨	١.٠٢
٣٩	طرق نشر ثقافة الخدمة التطوعية لدى أعضاء المجتمع المدرسي والمحلي.	١٥	٣.٦٤٦	٠.٩٩
٤٠	مهارة تصميم برامج توعوية لخدمة المجتمع المدرسي والمحلي.	١٧	٣.٦٣٩	١.٠٨
٤١	أساليب بناء علاقات اتصال مع الجهات الأكاديمية المختلفة لتبادل المعلومات واكتساب الخبرة.	٢٠	٣.٦١٧	٠.٩٥
٤٢	اكتساب استراتيجيات قيادة الذات وقيادة الآخرين.	٢٨	٣.٥٦٥	١.١١
٤٣	التبصير بمجالات تقديم الخدمات التطوعية بين المدرسة ومؤسسات المجتمع المحلي.	٣٥	٣.٥٠٢	١.٠٣

تابع : جدول (٤)

فقرات الاستبانة مرتبة حسب الفقرات والرتبة

رقم الفقرة في الاستبانة	الفقرة	الرتبة	المتوسط	الانحراف المعياري
٤٤	طرق دمج المعلمين الجدد في المجتمع المدرسي.	٥٥	٣.٢٥١	١.١٦
٤٥	إكساب مهارة التقويم الذاتي لدى المعلمين.	٥	٣.٧٣	١.٠٧
٤٦	التبصير بفلسفة التقويم المستمر.	٤٣	٣.٤٤٣	١.١١
٤٧	غرس ثقافة تقبل الرأي الآخر.	٤٢	٣.٤٥٨	١.١٥
٤٨	تطبيق نظام التغذية الراجعة لتزويد المعلمين بنتائج الأداء ودرجة الإنجاز.	٣٣	٣.٥٢٣	١.١١
٤٩	آلية تقييم الأنشطة المدرسية المرافقة للمناهج المدرسية.	٤٨	٣.٤١	١.٠٧
٥٠	تقييم البرامج التدريبية المنفذة على مستوى المدرسة.	٤٥	٣.٤٢٦	١.٠٩
٥١	طرق تقييم برامج الرعاية الطلابية.	٤٤	٣.٤٤١	١.٠٣
٥٢	التعرف على أسس ومعايير التقويم المختلفة.	٣٨	٣.٤٨	٠.٩٩
٥٣	التعرف على توصيف عناصر تقييم تقارير الكفاية للإداريين والفنيين.	٤٩	٣.٣٨٩	١.٢٤
٥٤	طرق الاستفادة من نتائج المدرسة المختلفة في عمل خطط وبرامج جديدة.	٣٤	٣.٥١٥	١.١٧
٥٥	تطبيق نظام ملف الإنجاز كأداة أساسية في تقويم أداء المعلمين والطلاب.	٩	٣.٦٧٩	١.٠٣

يلاحظ من الجدول (٤) أن الفقرات (٩)، (١٠)، (١٨)، (١)، (٤٥)، (٢٧)، (١٢)، (٢)، (٥٥)، (١٧)، حققت أعلى حاجة تدريبية لمديري ومديرات مدارس التعليم الأساسي وما بعد الأساسي من حيث الرتبة؛ حيث حصلت على الرتب العشر الأولى على التوالي، والفقرات هي : " التعرف على مشروع بوابة وزارة التربية والتعليم التعليمية" ، تليها الفقرة " استخدام البرنامج الإلكتروني في إعداد الجدول المدرسي "، تليها الفقرة " تفسير مواد القانون الجديد للخدمة المدنية "، تليها الفقرة " مهارات تحليل لبنية المدرسة الداخلية والخارجية لوضع تصور عام لاحتي اجات المدرسة وتطلعاتها المستقبلية "، تليها الفقرة " إكساب مهارة التقويم الذاتي لدى المعلمين"، تليها الفقرة " إعداد برامج توجيه مهني تهدف إلى تعزيز قيم العمل والإعداد

للمهن المستقبلية المتاحة"، تليها الفقرة " استخدام شبكة المعلومات في تبادل المعلومات وتلخيص المراسلات "، تليها الفقرة " مهارة صياغة رؤية المدرسة وتحديد رسالتها "، تليها الفقرة " تطبيق نظام ملف الإنجاز كأداة أساسية في تقويم أداء المعلمين والطلاب"، تليها الفقرة " تنمية مهارة المعلمين في تطبيق طرائق تدريس جديدة تتناسب مع التعليم الأساسي وما بعد الأساسي".

في المقابل يلاحظ أن الفقرات التي حققت أقل حاجة تدريبية لمديري ومديرات مدارس التعليم الأساسي وما بعد الأساسي من حيث الرتبة ، أي في الرتب العشر الأخيرة كانت الفقرات (١٣)، (٢٢)، (٤٩)، (٥٣)، (٥)، (٦)، (٢١)، (٧)، (٨)، (٤٤)، بحسب الجدول أعلاه وهي : " استخدام برنامج الإدارة المدرسية المحوسبة" ، تليها الفقرة " مساعدة المعلمين في التعرف على أهداف المنهج وتحليل محتواه"، تليها الفقرة " آلية تقييم الأنشطة المدرسية المرافقة للمناهج المدرسية"، تليها الفقرة " التعرف على توصيف عناصر تقييم تقارير الكفاية للإداريين والفنيين"، تليها الفقرة " تحديد البرامج وترتيبها حسب أولويات تنفيذها "، تليها الفقرة " طرق تغيير برامج الخطة بما يتناسب وأوضاع المدرسة المستجدة "، تليها الفقرة " أساليب الإشراف على تنفيذ المناهج الدراسية وفق الخطة الدراسية المحددة "، تليها الفقرة " طرق وضع آلية تنفيذ خطط المدرسة "، تليها الفقرة " طرق وضع آليات ممارسة الخطط المدرسية "، تليها الفقرة " طرق دمج المعلمين الجدد في المجتمع المدرسي ".

جدول (٥)

محاور الاحتياجات التدريبية لمديري ومديرات مدارس التعليم الأساسي وما بعد الأساسي مرتبة تنازلياً حسب المتوسطات الحسابية

المحور	الرتبة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
محور التقانة	١	٣.٧٣	٠.٨٤
شؤون الطلبة	٢	٣.٦	٠.٧٤
الاتصال	٣	٣.٥٦	٠.٨٧
التنمية المهنية	٤	٣.٥٥	٠.٧٨
التقويم	٥	٣.٥	٠.٩
التخطيط الإستراتيجي	٦	٣.٤٩	٠.٩٣
المتوسط العام للتقديرات		٣.٥٧	٠.٧٢

يتضح من الجدول السابق أن المتوسط العام الذي يكشف عن الاحتياجات التدريبية لمديري ومديرات مدارس التعليم الأساسي وما بعد الأساسي بلغ (٣.٥٧)

بدرجة تدريبية عالية، كما تظهر النتائج تصدر محور التقانة (٣.٧٣) قائمة محاور الأداة كأعلى محور يرصد احتياجات تدريبية لمديري و مديرات مدارس التعليم الأساسي وما بعد الأساسي، يليه محور شؤون الطلبة (٣.٦)، وتتوالى في الترتيب محاور (الاتصال، والتنمية المهنية، والتقويم) في حين يتخذ محور التخطيط الاستراتيجي(٣.٤٩) المرتبة الأخيرة في ترتيب المحاور، وتلتقي هذه المحاور جميعها في تصنيف متوسط الحاجة التدريبية في كونها حاجة تدريبية عالية.

وبحساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات عينة الدراسة على البنود التي تحدد الاحتياجات التدريبية لمديري و مديرات مدارس التعليم الأساسي وما بعد الأساسي في سلطنة عمان، تم رصد متوسط درجة الحاجة التدريبية في جميع بنود المحاور، حيث تتراوح بين المتوسطة والعالية، كما تم ترتيب هذه البنود ضمن كل محور من المحاور المحددة (محور التخطيط الاستراتيجي، ومحور التقانة، ومحور التنمية المهنية، ومحور شؤون الطلبة، ومحور الاتصال، ومحور التقويم) وذلك من خلال الجدول (٥) الذي يعرض ترتيب الاحتياجات التدريبية ترتيبا تنازليا ضمن المحاور المحددة حسب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية للاستجابات.

جدول (٦)

الاحتياجات التدريبية لمديري ومديرات مدارس التعليم الأساسي وما بعد الأساسي مرتبة تنازليا حسب المتوسطات الحسابية ضمن محور التخطيط الاستراتيجي

الفقـرة	رقم الفقرة بالاستبانة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
مهارات تحليل لبنية المدرسة الداخلية والخارجية لوضع تصور عام لاحتياجات المدرسة وتطلعاتها المستقبلية.	١	٣.٧٦	١.٠١
مهارة صياغة رؤية المدرسة وتحديد رسالتها.	٢	٣.٦٩	١.٠٩
طرق صياغة أهداف المدرسة الإستراتيجية وارتباطها برؤيتها ورسالتها.	٣	٣.٦٣	١.٠٥
طرق صياغة برامج المدرسة وارتباطها بالأهداف الموضوعة.	٤	٣.٥٣	١.٠٨
تحديد البرامج وترتيبها حسب أولويات تنفيذها.	٥	٣.٣٧	١.٢
طرق تغيير برامج الخ طة بما يتناسب وأوضاع المدرسة المستجدة.	٦	٣.٣٥	١.١٧
طرق وضع آلية تنفيذ خطط المدرسة.	٧	٣.٢٩	١.٢١
طرق وضع آليات ممارسة الخطط المدرسية.	٨	٣.٢٩	١.١٩

يظهر من الجدول السابق (٦) أن تقديرات عينة الدراسة في "**مهارات تحليل لبنية المدرسة الداخلية والخارجية لوضع تصور عام لاحتياجا ت المدرسة وتطلعاتها المستقبلية**" حققت أعلى حاجة تدريبية لمديري ومديرات مدارس التعليم الأساسي ومـا بعـد الأساسـي ضمن محور التخطيط الاستراتيجي وبدرجة عالية (٣.٧٦)، يليها كحاجات تدريبية بدرجات متوسطة "**مهارة صياغة رؤية المدرسة وتحديد رسالتها**"،" **طرق صياغة أهداف المدرسة الإستراتيجية وارتباطها برؤيتها ورسالتها**" بمتوسطات متقاربة وتتوالى في الترتيب الحاجات التدريبية "**طرق صياغة برامج المدرسة وارتباطها بالأهداف الموضوعة** "(**٣.٥٣**) بدرجة عالية، وفقرة

"**تحديد البرامج وترتيبها حسب أولويات تنفيذها**"(٣.٣٧) بدرجة متوسطة، و"**طرق تغيير برامج الخطة بما يتناسب وأوضاع المدرسة المستجدة** "(٣.٣٥). في حين تساوى متوسط تقديرات عينة الدراسة في درجة الحاجات التدريبية والمرتبطة ب "**طرق وضع آلية تنفيذ خطط المدرسة**"،"**طرق وضع آليات ممارسة الخطط المدرسية**" بدرجة متوسطة.

يتضح من ترتيب الاحتياجات التدريبيِة لمديري و مديرات مدارس التعليم الأساسي وما بعد الأساسي ترتيبا تنازليا ضمن محور التقانة حسب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية للاستجابات من خلال الجدول (٧).

جدول (٧)

الاحتياجات التدريبية لمديري ومديرات مدارس التعليم الأساسي وما بعد الأساسي مرتبة تنازلياً حسب المتوسطات ضمن محور التقانة

الفقـــــرة	رقم الفقرة بالاستبانة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
التعرف على مشروع بوابة وزارة التربية والتعليم التعليمية.	٩	٣.٩٧	١.٠٥
استخدام البرنامج الإلكتروني في إعداد الجدول المدرسي.	١٠	٣.٩	١.٠٩
استخدام شبكة المعلومات في تبادل المعلومات وتلخيص المراسلات.	١٢	٣.٦٩	١.٠٨
كيفية توظيف أجهزة الحاسب الآلي وملحقاتها.	١١	٣.٦٥	١.١٣
استخدام برنامج الإدارة المدرسية المحوسوب.	١٣	٣.٤٣	١.٢٦

يتضح من الجدول (٧) تصدر فقرة "**التعرف على مشروع بوابة وزارة التربية والتعليم التعليمية**" قائمة الاحتياجات التدريبية ضمن محور التقانة وعلى مستوى جميع المحاور بدرجة عالية، ويقاربه في المتوسط فقرة "**استخدام البرنامج الإلكتروني في إعداد الجدول المدرسي**"، في حين تتقارب متوسطات تقديرات عينة الدراسة على الاحتياجات التدريبية المحددة ب "**استخدام شبكة المعلومات في تبادل المعلومات وتلخيص المراسلات**" و "**كيفية توظيف أجهزة الحاسب الآلي وملحقاتها** " بدرجة عالية في حين تمثل فقرة "**استخدام برنامج الإدارة المدرسية المحسوب** " أقل

حاجة تدريبية في هذا المحور بدرجة متوسطة.

ويشير الجدول (٨) إلى ترتيب للاحتياجات التدريبية لمديري ومديرات مدارس التعليم الأساسي وما بعد الأساسي ترتيبا تنازليا ضمن محور التنمية المهنية حسب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية للاستجابات.

جدول (٨)

الاحتياجات التدريبية لمديري ومديرات مدارس التعليم الأساسي وما بعد الأساسي مرتبة تنازلياً حسب المتوسطات ضمن محور التنمية المهنية

الفقـــــرة	رقم الفقرة بالاستبانة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
تفسير مواد القانون الجديد للخدمة المدنية.	١٨	٣.٧٨	١.٠٠
تنمية مهارة المعلمين في تطبيق طرائق تدريس جديدة تتناسب مع التعليم الأساسي وما بعد الأساسي.	١٧	٣.٦٨	٠.٩٤
اكتساب مهارة استخدام الأسلوب العلمي في حل المشكلات واتخاذ القرار.	٢٠	٣.٦١	١.٠٨
الطرق الناجحة في متابعة أثر تدريب المعلمين.	١٥	٣.٥٨	٠.٩٧
آليات تنظيم الحلقات الدراسية للمعلمين لتبادل الأفكار والخبرات الجديدة في التعليم الأساسي وما بعد الأساسي.	١٦	٣.٥٤	١.٠٢
اكتساب مهارة قيادة المشاغل التدريبية.	١٩	٣.٤٩	١.٠٦
أساليب تصنيف المعلمين وفق احتياجاتهم التدريبية.	١٤	٣.٤٧	١.٠٣
مساعدة المعلمين في التعرف على أهداف المنهج وتحليل محتواه.	٢٢	٣.٤٢	٠.٩٩
أساليب الإشراف على تنفيذ المناهج الدراسية وفق الخطة الدراسية المحددة.	٢١	٣.٣٥	١.١٤

تحدد استجابات عينة الدراسة أعلى حاجة تدريبية ضمن محور التنمية المهنية محددة بفقرة "**تفسير مواد القانون الجديد للخدمة المدنية** "بدرجة عالية، يليها فقرة "**تنمية مهارة المعلمين في تطبيق طرائق تدريس جديدة تتناسب مع التعليم**

الأساسي وما بعد الأساسي." **بمتوسط (٣.٦٨)** ويقاربها فقرة "**اكتساب مهارة استخدام الأسلوب العلمي في حل المشكلات واتخاذ القرار** ." في حين تتحدد الاحتياجات التدريبية بدرجة عالية ب "**الطرق الناجحة في متابعة أثر تدريب المعلمين**" و"**آليات تنظيم الحلقات الدراسية للمعلمين لتبادل الأفكار والخبرات الجديدة في التعليم الأساسي وما بعد الأساسي**" وتتغير درجة الحاجة التدريبية لتصل للدرجة المتوسطة في باقي الفقرات، في حين تمثل الحاجة التدريبية المرتبطة ب "**أساليب الإشراف على تنفيذ المناهج الدراسية وفق الخطة الدراسية** " المحددة أقل حاجة تدريبية ضمن محور التنمية المهنية وبدرجة متوسطة.

يظهر الجدول (٩) ترتيب الاحتياجات التدريبية لمديري و مديرات مدارس التعليم الأساسي وما بعد الأساسي ترتيبا تنازليا حسب المتوسطات الحسابية ضمن محور شؤون الطلبة.

جدول (٩)

الاحتياجات التدريبية لمديري ومديرات مدارس التعليم الأساسي وما بعد الأساسي مرتبة تنازلياً حسب المتوسطات ضمن محور شؤون الطلبة.

الفقــرة	رقم الفقرة بالاستبانة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
إعداد برامج توجيه مهني تهدف إلى تعزيز قيم العمل والإعداد للمهن المستقبلية المتاحة.	٢٧	٣.٧٢	٠.٩٧
دراسة الم شكلات السلوكية الطلابية وإقرار الحلول المناسبة لها.	٢٩	٣.٦٦	١.١١
إعداد برامج إرشادية لخفض المشكلات التربوية في اختيار المقررات الدراسية وعلاقتها بالدراسة المستقبلية.	٢٦	٣.٦٦	١.٩٦
توظيف نتائج الامتحانات في تغيير وتعديل البرامج العلاجية للطلاب متدني التحصيل والمتفوقين.	٢٨	٣.٦٤	١.٠٣
أساليب تفعيل برامج ذوي الاحتياجات الخاصة.	٣٢	٣.٥٩	١.٠٢
احتياجات التوظيف في القطاعات المختلفة في سوق العمل والمهن المرتبطة بها.	٢٥	٣.٥٧	٠.٩٣
أساليب تفعيل برامج المتفوقين والموهوبين.	٣٠	٣.٥٧	١.٠٧
كيفية تحديد المسار المهني الذي يرغب الطالب في اختياره.	٢٤	٣.٥٦	٠.٩٩
وضع الحلول المناسبة للمشكلات التي تعيق تنفيذ الأنشطة التربوية ونجاحها.	٣١	٣.٥٥	١.٠٤
طرق مراعاة الفروق الفردية الطلابية وتنمية المواهب والقدرات الخاصة.	٢٣	٣.٤٦	١.٠٩

يتضح من الجدول السابق (٩) أن تقديرات عينة الدراسة لفقرة "**إعداد برامج توجيه مهني تهدف إلى تعزيز قيم العمل والإعداد للمهن المستقبلية المتاحة** "حققت أعلى حاجة تدريبية لمديري ومديرات مدارس التعليم الأساسي وما بعد الأساسي ضمن محور شؤون الطلبة وبدرجة عالية (٣.٧٦)، يليها كحاجات تدريبية بدرجات متوسطة متساوية محددة ب" **دراسة المشكلات السلوكية الطلابية وإقرار الحلول المناسبة لها**" ،"**إعداد برامج إرشادية لخفض المشكلات التربوية في اختيار المقررات الدراسية وعلاقتها بالدراسة المستقبلية**"، وتتوالى في الترتيب الحاجات التدريبية الأخرى ضمن هذا المحور بمتوسطات متقاربة و بدرجة متوسطة، في حين يظهر متوسط تقديرات عينة الدراسة أقل درجة متوسطة للاحتياجات التدريبية على فقرة " **طرق مراعاة الفروق الفردية الطلابية وتنمية المواهب والقدرات الخاصة.**

ويشير الجدول (١٠) إلى ترتيب ا لاحتياجات التدريبية لمديري ومديرات مدارس التعليم الأساسي وما بعد الأساسي ترتيبا تنازليا ضمن محور الاتصال حسب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية للاستجابات.

جدول (١٠)

الاحتياجات التدريبية لمديري ومديرات مدارس التعليم الأساسي وما بعد الأساسي مرتبة تنازلياً حسب المتوسطات ضمن محور الاتصال

الفقـرة	رقم الفقرة الاستبانة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
تنمية القدرة على تطبيق استراتيجيات تغيير اتجاهات العاملين.	٣٨	٣.٦٦	١.٠٢
طرق نشر ثقافة الخدمة التطوعية لدى أعضاء المجتمع المدرسي والمحلي.	٣٩	٣.٦٥	٠.٩٩
مهارة تصميم برامج توعوية لخدمة المجتمع المدرسي والمحلي.	٤٠	٣.٦٤	١.٠٨
معرفة طرق تهيئة المناخ التنظيمي المناسب للأداء المتميز.	٣٥	٣.٦٤	١.٠٤
أساليب بناء علاقات اتصال مع الجهات الأكاديمية المختلفة لتبادل المعلومات واكتساب الخبرة.	٤١	٣.٦٢	٠.٩٥
تطبيق الأساليب التي تجذب مؤسسات المجتمع المحلي على التواصل الفاعل مع المدرسة في ال برامج والمشاريع المستحدثة.	٣٤	٣.٥٩	١.٠٨
طرق نشر ثقافة قبول البرامج والمشاريع لدى أولياء أمور الطلبة.	٣٧	٣.٥٧	١.٠٥

اكتساب استراتيجيات قيادة الذات وقيادة الآخرين.	٤٢	٣.٥٦	١.١
التبصير بمجالات تقديم الخدمات التطوعية بين المدرسة ومؤسسات المجتمع المحلي.	٤٣	٣.٥	١.٠٢
معرفة الأساليب العلمية في تنظيم وإدارة الحوار في الاجتماعات المختلفة.	٣٣	٣.٤٩	١.١٩
تنمية مهارة بناء الفريق والعمل الجماعي.	٣٦	٣.٤٦	١.١٨
طرق دمج المعلمين الجدد في المجتمع المدرسي.	٤٤	٣.٢٥	١.١٦

أظهرت النتائج المتعلقة بمحور الاتصال تصدر "**تنمية القدرة على تطب يق استراتجيات تغيير اتجاهات العاملين.**" قائمة الاحتياجات التدريبية في هذا المحور وتمثل أقل من الاحتياجات التدريبية المتصدرة في المحاور الأخرى وتتقارب الفقرات الأخرى في متوسطها العام تقاربا ملحوظا وبدرجة عالية، وتنخفض درجة الحاجة التدريبية إلى المستوى المتوسط في جميع الفقرات الباقية، في حين تمثل الحاجة التدريبية المتبلورة في فقرة "**طرق دمج المعلمين الجدد في المجتمع المدرسي**" أقل الاحتياجات التدريبية في هذا المحور وعلى مستوى جميع المحاور الأخرى وبنفس الدرجة المتوسطة.

ويظهر الجدول (١١) ترتيب الاحتياجات التدريبية لمديري و مديرات مدارس التعليم الأساسي وما بعد الأساسي ترتيبا تنازليا حسب المتوسطات الحسابية ضمن محور التقويم.

جدول (١١)

الاحتياجات التدريبية لمديري ومديرات مدارس التعليم الأساسي وما بعد الأساسي مرتبة تنازلياً حسب المتوسطات ضمن محور التقويم

الفقــرة	رقم الفقرة في الاستبانة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
إكساب مهارة التقويم الذاتي لدى المعلمين.	٤٥	٣.٧٣	١.٠٧
تطبيق نظام ملف الإنجاز كأداة أساسية في تقويم أداء المعلمين والطلاب.	٥٥	٣.٦٨	١.٠٣
تطبيق نظام التغذية الراجعة لتزويد المعلمين بنتائج ا لأداء ودرجة الإنجاز.	٤٨	٣.٥٢	١.١١
طرق الاستفادة من نتائج المدرسة المختلفة في عمل خطط وبرامج جديدة.	٥٤	٣.٥٢	١.١٧
التعرف على أسس ومعايير التقويم المختلفة.	٥٢	٣.٤٨	٠.٩٩
غرس ثقافة تقبل الرأي الآخر.	٤٧	٣.٤٦	١.١٥

التبصير بفلسفة التقويم المستمر.	٤٦	٣.٤٤	١.١١
طرق تقييم برامج الرعاية الطلابية.	٥١	٣.٤٤	١.٠٤
تقييم البرامج التدريبية المنفذة على مستوى المدرسة.	٥٠	٣.٤٢	١.٠٨
آلية تقييم الأنشطة المدرسية المرافقة للمناهج المدرسية.	٤٩	٣.٤١	١.٠٦
التعرف على توصيف عناصر تقييم تقارير الكفاية للإداريين والفنيين.	٥٣	٣.٣٩	١.٢٤

يتضح من الجدول السابق (١١) أن تقديرات عينة الدراسة لفقرة "**إكساب مهارة التقويم الذاتي لدى المعلمين إكساب مهارة التقويم الذاتي لدى المعلمين** " حققت أعلى حاجة تدريبية لمديري ومديرات مدارس التعليم الأساسي وما بعد الأساسي ضمن محور التقويم بدرجة عالية (٣.٧٢)، ويقاربها في المتوسط والدرجة فقرة "**تطبيق نظام ملف الإنجاز كأداة أساسية في تقويم أداء المعلمين والطلاب** " يليها كحاجات تدريبية بدرجات عالية متساوية (٣.٥٢) "**تطبيق نظام التغذية الراجعة لتزويد المعلمين بنتائج الأداء ودرجة الإنجاز ومهارة صياغة رؤية المدرسة وتحديد رسالتها**"،"**طرق الاستفادة من نتائج المدرسة المختلفة في عمل خطط وبرامج جديدة**"، وتتوالى في الترتيب الحاجات التدريبية بمدى متوسط (٣.٤١- ٣.٤٨) في الفقرات ابتداء بفقرة " **التعرف على أسس ومعايير التقويم المختلفة** " وحتى فقرة "**آلية تقييم الأنشطة المدرسية المرافقة للمناهج الم درسية** " وتأتي الحاجة التدريبية "**التعرف على توصيف عناصر تقييم تقارير الكفاية للإداريين والفنيين**" آخر الاحتياجات التدريبية في هذا المحور بدرجة متوسطة.

٢.٤ عرض النتائج المتعلقة بالسؤال الثاني والذي ينص على:

"**هل تختلف تقديرات عينة الدراسة لاحتياجاتهم التدريبية تبعا لمتغير الجنس أو المرحلة التعليمية أو الخبرة الإدارية**" ؟

للإجابة عن السؤال الثاني تم استخدام اختبار (Independent Sample T-Test) وذلك للمقارنة بين متوسط تقديرات الذكور ومتوسط تقديرات الإناث المحددة للاحتياجات التدريبية لمديري ومديرات مدارس التعليم الأساسي وما بعد الأساسي وتظهر نتائج اختبارات ت لعينتين مستقلتين من خلال الجدول (١٢)، حيث أظهرت

نتائج اختبار ت عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في تقديرات أفراد عينة الدراسة لمحاور (محور التقانة، ومحور التنمية المهنية، ومحور شؤون الطلبة، ومحور الاتصال، ومحور التقويم والمتوسط العام للتقديرات) ما عدا محور التخطيط الاستراتيجي؛ حيث أظهرت نتائج اختبارات (ت) وجود فروق ذات دلالة إحصائية في تقديرات أفراد عينة الدراسة، ولصالح الذكور حيث تصنف درجة الحاجة التدريبية في هذا المحور للمديرين بأنها عالية مقارنة بالمديرات والمصنفة بالدرجة المتوسطة.

جدول(١٢)

المقارنة بين متوسط تقديرات الذكور ومتوسط تقديرات الإناث للاحتياجات التدريبية لمديري ومديرات مدارس التعليم الأساسي وما بعد الأساسي باستخدام اختبار (Independent Sample T-Test)

المحور	النوع	العدد	المتوسط	الانحراف	قيمة ت	درجات الحرية	مستوى الدلالة
التخطيط الإستراتيجي	ذكر	١٢٣	٣.٦٧	٠.٧٢	٢.٩٩	٢٨٧	٠.٠٠٣
	أنثى	١٦٦	٣.٢٥	١.٠٤			
التقانة	ذكر	١٢٣	٣.٧٧	٠.٧٧	٠.٨٣	٢٨٧	٠.٤١
	أنثى	١٦٦	٣.٦٩	٠.٨٨			
التنمية المهنية	ذكر	١٢٣	٣.٥٩	٠.٧٢	٠.٨٩	٢٨٧	٠.٢٧
	أنثى	١٦٦	٣.٥١	٠.٨١			
شؤون الطلبة	ذكر	١٢٣	٣.٦	٠.٧٤	٠.٠٤	٢٨٧	٠.٩٧
	أنثى	١٦٦	٣.٥٩	٠.٧٤			
الاتصال	ذكر	١٢٣	٣.٥٩	٠.٨٢	٠.٦٦	٢٨٧	٠.٥١
	أنثى	١٦٦	٣.٥٢	٠.٩			
التقويم	ذكر	١٢٣	٣.٥٦	٠.٨٤	٠.٩٣	٢٨٧	٠.٢٥
	أنثى	١٦٦	٣.٤٦	٠.٩٤			
المتوسط العام	ذكر	١٢٣	٣.٦٢	٠.٦٦	١.٢٩	٢٨٧	٠.٢
	أنثى	١٦٦	٣.٥٢	٠.٧٦			

ولتحديد أثر المرحلة التعليمية تم استخدام اختبار ت (Independent Sample T-Test)؛ وذلك للمقارنة بين متوسط الاحتياجات التدريبية لمديري ومديرات مدارس التعليم الأساسي وما بعد الأساسي، وتظهر نتائج اختبارات ت لعينتين مستقلتين من خلال الجدول (١٣)؛ حيث أظهرت نتائج اختبار ت عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في تقديرات أفراد عينة الدراسة لمحاور

(التخطيط الاستراتيجي، والتقانة، والتنمية المهنية، وشؤون الطلبة، والاتصال، والتقويم، والمتوسط العام للتقديرات).

جدول(١٣)

المقارنة بين متوسط تقديرات الاحتياجات التدريبية لمديري ومديرات مدارس التعليم الأساسي ومدارس ما بعد الأساسي باستخدام اختبار (Independent Sample T-Test)

المحور	المرحلة		المتوسط	الانحراف	قيمة ت	درجات الحرية	مستوى الدلالة
التخطيط الإستراتيجي	تعليم أساسي	١٨٢	٣.٤٨	٠.٩٥	-٠.١٦١	٢٩٩	٠.٨٧
	ما بعد الأساسي	١٠٧	٣.٥	٠.٩١			
التقانة	تعليم أساسي	١٨٢	٣.٧٧	٠.٧٩	٠.٩٣٣	٢٩٩	٠.٣٥
	ما بعد الأساسي	١٠٧	٣.٦٧	٠.٩١			
التنمية المهنية	تعليم أساسي	١٨٢	٣.٥١	٠.٧٨	-٠.٩٩٤	٢٩٩	٠.٣٢
	ما بعد الأساسي	١٠٧	٣.٦	٠.٧٦			
شؤون الطلبة	تعليم أساسي	١٨٢	٣.٦١	٠.٧	٠.٢٥٩	٢٩٩	٠.٨
	ما بعد الأساسي	١٠٧	٣.٥٩	٠.٨١			
الاتصـــال	تعليم أساسي	١٨٢	٣.٥٢	٠.٨٧	-٠.٨٦٥	٢٩٩	٠.٣٩
	ما بعد الأساسي	١٠٧	٣.٦١	٠.٨٧			
التقويـــم	تعليم أساسي	١٨٢	٣.٥١	٠.٩٢	٠.٢٠٦	٢٩٩	٠.٨٤
	ما بعد الأساسي	١٠٧	٣.٤٩	٠.٨٧			

المتوسط العام	تعليم أساسي	١٨٢	٣.٥٧	٠.٧١	-	٢٩٩	٠.٩١
	ما بعد الأساسي	١٠٧	٣.٥٨	٠.٧٤	٠.١١٩		

ولتحديد أثر الخبرة تم استخدام تحليل التباين الأحادي (One Way ANOVA) حيث أظهرت النتائج عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في تقديرات أفراد عينة الدراسة لمحاور (التخطيط الاستراتيجي ، والتقانة، والتنمية المهنية، وشؤون الطلبة، والاتصال، والتقويم، والمتوسط العام للتقديرات) تبعا لمتغير الخبرة وتظهر النتائج من خلال الجدول(١٤).

جدول(١٤)

نتائج اختبار تحليل التباين الأحادي (One Way ANOVA) للمقارنة بين متوسطات تقديرات عينة الدراسة المصنفين في مجموعات الخبرة التعليمية (بسيطة، متوسطة، عالية) على الاحتياجات التدريبية لمديري و مديرات مدارس التعليم الأساسي وما بعد الأساسي

المحور	المجموعات	مجموع المربعات	متوسط المربعات	قيمة ف	درجات الحرية	مستوى الدلالة
التخطيط الإستراتيجي	بين المجموعات	٠.٤٧١	٠.٢٣٦	٠.٣٢٦	٢	٠.٧٢٣
	داخل المجموعات	٣٠.٣٢٨	٠.٧٢٢		٤٢	
التقانة	بين المجموعات	٠.٦٧٣	٠.٣٣٧	٠.٤٤٩	٢	٠.٦٤١
	داخل المجموعات	٣٠.٥٠١	٠.٧٥		٤٢	
التنمية المهنية	بين المجموعات	١.٤١٣	٠.٧٠٧	١.٩٧١	٢	٠.١٥٢
	داخل المجموعات	١٥.٠٦١	٠.٣٥٩		٤٢	
شؤون الطلبة	بين المجموعات	١.٨٣٣	٠.٩١٦	٢.٥٠٦	٢	٠.٠٩٤
	داخل المجموعات	١٥.٣٥٨	٠.٣٦٦		٤٢	
الاتصال	بين المجموعات	١.٠٣٤	٠.٥١٧	٢.٢١٦	٢	٠.٣٠٧
	داخل المجموعات	١٧.٨٥٤	٠.٤٢٥		٤٢	
التقويم	بين المجموعات	٠.٧٣٣	٠.٣٦٦	٠.٦٣٢	٢	٠.٥٣٦

	داخل المجموعات	٢٤.٣٣٨	٠.٥٧٩		٤٢	
المتوسط العام	بين المجموعات	٠.٩١٣	٠.٤٥٦	١.٢٩	٢	٠.٢٨٦
	داخل المجموعات	١٤.٨٥٣	٠.٣٥٤		٤٢	

٣.٤ مناقشة النتائج المتعلقة بالسؤال الأول الذي ينص على:

"ما الاحتياجات التدريبية لمديري ومديرات مدارس التعليم الأساسي وما بعد الأساسي في سلطنة عمان؟"

بالنظر إلى جدول المتوسطات الحسابية رقم (٥) يلاحظ أن نتائج الدراسة قد أشارت إلى أن المتوسط الحسابي العام لجميع محاور الدراسة التي تكشف الاحتياجات التدريبية لمديري ومديرات مدارس التعليم الأساسي وما بعد الأساسي بلغت (٣.٥٧) أي بدرجة حاجة تدريبية عالية، وهذه النتيجة منطقية ومتوقعة؛ نظراً لما يشهده التعليم في سلطنة عمان من قفزة نوعية بعد التطبيق المرحلي لنظام التعليم الأساسي للصفوف(١-١٠) في العام الدراسي ١٩٩٨/١٩٩٧، ثم البدء في تطبيق نظام التعليم ما بعد الأساسي للصفين (١١-١٢) في العام الدراسي ٢٠٠٨/٢٠٠٧م، وما ترتب على ذلك من إحداث تغيير ات جذرية في المنظومة التربوية سواء على صعيد المناهج والبرامج التربوية أو بالنسبة للمباني والوسائل والتجهيزات التقنية والتكنولوجية.

لذا تستدعي التغيرات إلى تعديل اتجاهات معينة وإضافة معارف معينة واكتساب مهارات جديدة لدى المديرين والمديرات؛ لضمان كفاءتهم وقدرتهم على تحقيق الأهداف المرجوة من المستجدات، من خلال برامج تدريبية أثناء الخدمة بحيث تركز على تحسين مستويات الأداء وتعزيزها؛ للارتقاء بمستوى كفاءة العاملين في الحقل التربوي ومن بينهم بالطبع فئة مديري مدارس التعليم الأساسي وما بعد الأساسي.

" فمن أجل التوصل إلى النتائج التربوية المتوخاة من كل التجديدات المتمثلة في تطبيق نظام التعليم الأساسي، فإن الوزارة اهتمت بالإدارة المدرسية والإشراف

الفني؛ وذلك سعياً وراء تطوير الموارد البشرية بما يكفل النجاح للخطط والبرامج " (وزارة التربية والتعليم، ٢٠٠٧أ).

والجدير بالذكر هنا أن في السنوات الست الأولى من تطبيق التعليم الأساسي اقتصرت البرامج التدريبية على التدريب المركزي المتمثل في تقديم الدورتين : التأسيسية والتنشيطية لمديري ومساعدي مديري مدارس التعليم الأساسي في السنة الأولى لعملهم في هذه المدارس، والتي كانت تهدف إجمالاً إلى إعطاء فكرة تعريفية عن فلسفة التعليم الأساسي.

وعلى الرغم من أن مراكز التدريب المركزية أو المحلية في المناطق التعليمية اهتمت بدءا من العام الدراسي ٢٠٠٣/٢٠٠٤م في التوجه نحو تقديم برامج نوعية للفئات المستهدفة من مديري مدارس التعليم الأساسي وم ا بعد الأساسي، والتوسع في تقديم أوراق عمل متنوعة في المهارات والأساليب والاتجاهات الإدارية الحديثة لقيادة هذا النوع من المدارس، إلا أنه ومن نتائج الدراسة كشفت عن وجود احتياجات تدريبية لأفراد العينة المستجيبة بدرجة عالية في جميع محاور الدراسة، فإن الباحث يعتقد أن هذه البرامج ربما كانت غير كافية أو ليس لها التأثير الفاعل بما يؤدي بهم إلى إتقانهم لمهارات وممارسات جديدة تتناسب مع طبيعة فلسفة التعليم الأساسي وما بعد الأساسي ومع المستجدات التربوية، وخاصة بأن هذه البرامج التدريبية تمثلت في تقديم أوراق عمل تنظيرية ركزت على إكساب المتدربين معارف ومعلومات واتجاهات حول المواضيع المقدمة.

من هنا يعزو الباحث السبب في وجود الحاجة التدريبية بدرجة عالية في محاور الدراسة. وقد تشابهت هذه النتيجة مع معظم ما توصلت إليه الدراسات السابقة، على أن جميع الاحتياجات التدريبية التي شملتها الدراسة كانت ذات أهمية كبيرة لأفراد عينة الدراسة، منها : دراسة (الفوزان ،١٩٨٩)، ودراسة (النوري ،١٩٩٧)، و(الحديدي، ١٩٩٨)، وبفاو (Pfau, 1997).

وإجمالاً اتفقت نتائج الدراسة الحالية مع توجه الوزارة في حصر الاحتياجات التدريبية وتحديدها للعاملين في الحقل التربوي في مراحل التعليم ما بعد الأساسي؛ نظرا لحداثة تطبيق نظام التعليم ما بعد الأساسي في العام الدراسي (٢٠٠٧/٢٠٠٨)

في المجالات التي تتطلب معالجات . وقد تم تحديد (٥٣) برنامجا تدريبيا لنظام التعليم ما بعد الأساسي، بالإضافة إلى خطط وبرامج التنمية المهن   ية المتجددة والمتعددة. وقد حددت هذه البرامج أربعة محاور أساسية هي : السلوكيات الطلابية، وكيفية مساعدة الطلاب، والمحتوى (المنهج)، والتعامل مع التقانة الحديثة (رسالة التربية،٢٠٠٧).

ومن جهة أخرى فإن قيام الوزارة بتطبيق مشاريع تربوية مرتبطة بعملية تطبيق التعليم الأساسي وما بعد الأساسي كنظام التقويم؛ أدى إلى نقلة نوعية في المنظومة التعليمية في سلطنة عمان. الأمر الذي استوجب التخطيط لتوفير برامج تدريبية في مواضيع تخصصية متنوعة تساعد على التطبيق الصحيح لهذه المشاريع.

٤.٤ مناقشة نتائج كل محور على حدة:

سيتم تفسير نتائج كل محور على حدة، مع الأخذ في الاعتبار تسلسل ترتيب المحاور وفق النتائج التي كشفتها الدراسة مرتبة ترتيبا تنازليا حسب المتوسطات الحسابية كما يوضحها الجدول رقم (٥). كما سيتم تفسير أول بندين في كل محور؛ لتصدرهما قائمة الاحتياجات التدريبية الملحة ضمن نطاق المحور الواحد.

أولاً- محور التقانة:

أظهرت نتائج أداة الدراسة الميدانية تصدر محور التقانة قائمة محاور الدراسة بمتوسط حسابي بلغ (٣.٧٣) كأعلى محور يرصد احتياجات تدريبية لمديري ومديرات مدارس التعليم الأساسي وما بعد الأساسي. وهذه نتيجة متوقعة بالنظر إلى الاهتمام الكبير في توظيف التقانة في إنجاز الأعمال المدرسية، وتبادل المعلومات مع المعنيين من خلال برنامج الإدارة المدرسية ومشروع البوابة التعليمية والمدرسة الإلكترونية والبرامج الإلكترونية الأخرى الجاري تطبيقها كالربط الشبكي (Laser Lain).

وكما هو مبين في الجدول رقم (٧) تصدرت فقرة "**التعرف على مشروع بوابة وزارة التربية والتعليم التعليمية** " قائمة الاحتياجات التدريبية ضمن محور التقانة وعلى مستوى جميع المحاور بدرجة عالية، وهذه نتيجة منطقية ومتوقعة

لحاجة أفراد العينة إلى تعرف ماهية هذا المشروع وأهدافه ومراحل تطبيقه، حيث يعد مشروع البوابة التعليمية من أحدث المشاريع الذي تم تدشينه رسميا في العام الدراسي ٢٠٠٧/٢٠٠٨م؛ لربط عناصر العملية التعليمية الكترونيا (الطالب، والمدرس، وولي الأمر، والمدرسة، والوزارة) عن طريق مجموعة من البرامج والخدمات المتعددة التي تقدمها البوابة وباستخدام الإنترنت، والتي تهدف إلى تسهيل عملية المتابعة والتواصل بين هذه العناصر . كما يعزو الباحث هذه النتيجة إلى رغبة أفراد العينة وحاجتهم الكبيرة إلى تعرف البوابة التعليمية؛ لتزامن تطبيقه مع مشروع الحكومة الإلكترونية وبالتالي مسايرتهم مع ما يحدث من تطور تكنولوجي كبير على مستوى الحكومة العمانية، وعلى مستوى العالم.

وقد حصلت فقرة "**استخدام البرنامج الإلكتروني في إعداد الجدول المدرسي** " على ثاني أعلى حاجة تدريبية ضمن بنود محور التقانة، ويعزو الباحث هذه النتيجة إلى أن أفراد العينة ربما استسهلوا استخدام الجدول المدرسي اليدوي، والكثير منهم يفضله أكثر من الإلكتروني؛ لمراعاة الأول الجوانب الإنسانية عند توزيع الحصص الدراسية على المعلمين؛ ولذلك لم يكن لدى بعض المديرين الحماس إلى استخدام الجدول الالكتروني في الأعوام السابقة مع بدء تنصيب البرنامج في المدارس . ولكن مع إلزام المدارس من العام الدراسي المنصرم (٢٠٠٧/٢٠٠٨) بضرورة استخدام البرنامج الالكتروني في إعداد الجدول المدرسي تولد لدى مديري مدارس التعليم الأساسي وما بعد الأساسي شعورٌ بضرورة تمكنهم من استخدام هذا البرنامج وبخاصة أولئك الذين كانوا قد اعتادوا على تكليف أحد معلمي مادة الرياضيات في إعداد الجدول المدرسي وفي إحداث التعديلات المستمرة عليه . من هنا نبعت الحاجة التدريبية الملحة لاكتساب مهارة استخدام البرنامج الالكتروني في إعداد الجدول المدرسي لدى أفراد العينة المستجيبة.

ثانياً– محور شئون الطلبة:

حصل محور "شؤون الطلبة" على المرتبة الثانية في رصد الاحتياجات التدريبية لأفراد العينة بمتوسط حسابي قدره (٣.٦)؛ حيث تصدرت فقرة "**إعداد برامج توجيه مهني تهدف إلى تعزيز قيم العمل والإعداد للمهن المستقبلية المتاحة**"

كأعلى حاجة تدريبية في هذا المحور . وقد تعزى هذه النتيجة إلى التطور الكبير في النظام التعليمي في العامين المنصرمين بإدخال برنامج التوجيه المهني، وتعيين أخصائيي توجيه مهني في المدارس التي تضم الصفوف (٥-١٢)، وبالتالي يلزم ذلك الأمر مديري ومديرات مدارس التعليم الأساسي وما بعد الأساسي بالفهم الشامل لهذا البرنامج؛ ليتسنى لهم تطبيقه بالشكل الصحيح والمأمول . وهذا ما كشفته نتائج الدراسة بأنهم بحاجة إلى توعية كافية فيما يتعلق بهذا الموضوع، وربما الكثير منهم لم تشملهم بعد البرامج التدريبية المرتبطة بهذا الموضوع، حيث كان الاهتمام في السابق منصباً بالدرجة الأولى على تدريب أخصائي التوجيه المهني.

وقد جاءت الفقرتان: "**دراسة المشكلات السلوكية الطلابية وإقرار الحلول المناسبة لها**"،"**إعداد برامج إرشادية لخفض المشكلات التربوية في اختيار المقررات الدراسية وعلاقتها بالدراسة المستقبلية** "، كحاجات تدريبية بدرجات متوسطة متساوية. ويتفق الباحث مع أفراد العينة في حاجتهم إلى معرفة الأسس العلمية السليمة في دراسة المشكلات السلوكية وحاجة مدارس اليوم إلى برامج إرشادية لخفض المشكلات التربوية والسلوكية على حد سواء . فنوعية المشكلات السلوكية أصبحت أكثر تعقيدا وصعوبة في التعامل معها مقارنة بتلك الم شكلات ما قبل الأعوام العشرة أو حتى الخمسة السابقة؛ إذ لا شك في أن المدرسة ليست محمية بجدرانها من التغير السريع الذي يشهده العالم بتجدد الثورة المعلوماتية وتعدد قنوات الاتصال وتنوعها والاختراعات التكنولوجية الحديث ة والفضائيات . فبقدر ما كان لهذه التطورات من نواحي إيجابية عديدة إلا أنه في الوقت ذاته أفرز هذا التغير في مختلف أنماط الحياة نماذج من الطلاب ذوي ميول وسلوكيات متفاوتة، البعض منهم يثير مشكلات وظواهر سلوكية يصعب التعامل معها في أحيان كثيرة؛ بالتالي فإن الحد من الظواهر السلبية وعلاج المشكلات السلوكية يلزم مديري مدارس التعليم الأساسي وما بعد الأساسي وبالتعاون مع الاختصاصيين الاجتماعيين في مدارسهم معرفة الأساليب العلمية في تشخيص المشكلات ومهارة إيجاد الحلول المناسبة لها.

وبعد إلغاء نظام التشعيب إلى القسمين العلمي والأدبي وفتح المجال أمام

الطالب لدراسة مواد أساسية واختيارية حسب تخصصات التعليم العالي وحاجات سوق العمل، وفقا لميوله ورغباته وحسب مستوى تحصيله الدراسي، لوحظ وجود تخبط في اختيار الطالب للمقررات الدراسية التي تساعده في إيجاد فرص للدراسة الجامعية وفقا لقدراته ورغباته؛ ومن هنا نبعت حاجة مديري المد ارس إلى إيجاد برامج إرشادية لخفض المشكلات التربوية في اختيار المقررات الدراسية وعلاقتها بالدراسة المستقبلية.

ثالثاً- محور الاتصال:

أظهرت النتائج المتعلقة بمحور الاتصال تصدر "**تنمية القدرة على تطبيق استراتجيات تغيير اتجاهات العاملين**" قائمة الاحتياجات التدريبية في هذا المحور بمتوسط حسابي قدره (٣.٥٦)؛ فمن المتعارف عليه أن تغيير اتجاهات الآخرين ليس بالأمر السهل، إنما يتطلب ذلك وقتاً طويلاً وبذل جهود معينة وفوق ذلك كله لابد وأن يتمتع مدير المدرسة بسمات شخصية متميزة كسعة الصدر، والصبر، والبصيرة، وتكوين توقعات إيجابية عن العاملين المراد تغيير اتجاهاتهم، وعليه فإن تنمية هذه القدرة هي حاجة تدريبية مؤكدة لمن يفتقر إلى وجود هذه السمات الشخصية.

كما أن لكثرة التغييرات والتطورات الحاصلة في المنظومة التعليمية تفرض على مديري المدارس تطبيقا مستمرا لاستراتيجيات تغيير الاتجاهات القديمة السائدة لدى العاملين في المجالات التي طرأ عليها التغيير أو التعديل ؛ ولذلك يقر مديرو مدارس التعليم الأساسي وما بعد الأساسي كما تؤكده نتائج هذه الدراسة بوجود حاجة تدريبية عالية بضرورة تنمية القدرة لديهم على تطبيق استراتجيات تغيير اتجاهات العاملين؛ ليكون بمقدورهم توظيف هذه القدرة متى ما تطلب الأمر منهم ذلك.

وأظهرت نتائج هذا المحور أن الفقرة "**طرق نشر ثقافة الخدمة التطوعية لدى أعضاء المجتمع المدرسي والمحلي**" جاءت كثاني أعلى حاجة تدريبية في هذا المحور، فمع كثرة مشاغل الحياة العصرية وضغوطها ربما أصبح لدى بعض أفراد المجتمع المدرسي والمحلي قناعات سلبية تجاه الخدمة التطوعية . كما أن تكاثر الباحثين عن فرص العمل من مخرجات مؤسسات التعليم العالي أو حتى الشهادة

العامة قد يرغبون في تقديم خدمات تطوعية في البداية، إلا أنهم ومع مرور الوقت يصبح لدى بعضهم أمل، وربما مطالب بأن يكون لخدماتهم مقابل مادي أو إيجاد فرص عمل لهم، وبالتالي يفقد العمل التطوعي قيمته الإنسانية. من هنا تنبع الحاجة التدريبية لمديري المدارس إلى تبصيرهم بالطرق الناجحة في نشر ثقافة الخدمة التطوعية لدى هؤلاء وإرشادهم إلى طرق جذب المتطوعين عن رغبة وقناعة.

وتختلف نتيجة هذا المحور مع دراسة موريس (Imants, 1994) التي توصلت إلى أن العلاقات العامة هي المهارة الأكثر حاجة للتدريب عليها في محور الاتصال، في حين رصدت الدراسة الحالية أن بناء العلاقات العامة كما تعبر عنها الفقرتان : "**أساليب بناء علاقات اتصال مع الجهات الأكاديمية المختلفة لتبادل المعلومات واكتساب الخبرة**" و" **تطبيق الأساليب التي تجذب مؤسسات المجتمع المحلي على التواصل الفاعل مع المدرسة في البرامج والمشاريع المستحدثة** " على أنها حاجات تدريبية تراوحت أهميتها بين العالية والمتوسطة، وقد سبقتها في ا لأهمية أربع فقرات أخرى في محور الاتصال بدرجة تدريبية عالية كما يوضحه الجدول رقم (١٠) في الفصل الرابع.

رابعاً– محور التنمية المهنية:

كشفت استجابات عينة الدراسة بأن أعلى حاجة تدريبية ضمن محور التنمية المهنية محددة بفقرة "**تفسير مواد القانون الجديد للخد مة المدنية**" بدرجة عالية، ويُعزي الباحث هذه النتيجة المتوقعة إلى حاجة أفراد العينة إلى الفهم الشامل لكل التعديلات المدرجة حديثا في مواد قانون الخدمة المدنية، حيث أن هذا القانون يوضح حقوق الموظف وواجباته (وزارة التربية والتعليم ،٢٠٠٦). وكما هو ملاحظ أن الكثير من العاملين في الحقل التربوي ومن بينهم فئة مديري المدارس ينهمكون في تأدية مهامهم الوظيفية دون أن يسعوا إلى معرفة مواد هذا القانون وما يطرأ عليها من تعديلات تحفظ لهم حقوقهم الوظيفية.

ومع توجه الوزارة في اتباع سياسة المحاسبة الإدارية لدى مختلف موظفيه ا في ديوان عام الوزارة أو في المناطق التعليمية؛ بهدف نشر الوعي بالثقافة القانونية، تمهيداً للمحاسبة الإدارية في حالات وقوع الأخطاء الإدارية . الأمر الذي دفع مديري

مدارس التعليم الأساسي وما بعد الأساسي إلى السعي الجاد نحو فهم مواد هذا القانون، ومعرفة ما لهم وما عليهم من حقوق وواجبات وظيفية وبخاصة بعد تشكيل لجنة مركزية من ديوان عام الوزارة للمسائلة الإدارية والتي قامت بنشر الثقافة القانونية بزيارة المناطق التعليمية في العام الدراسي ٢٠٠٧/٢٠٠٨م، والالتقاء بمديري مدارس التعليم الأساسي وما بعد الأساسي والتعليم العام.

وتتشابه هذه النتيجة مع دراسة جرادات (١٩٩١) في أن درجة الاحتياج التدريبي لمديري المدارس الأساسية في مجالات الشئون المالية واللوازم والشئون الإدارية أكبر من احتياجهم في بقية المجالات.

كما كشفت نتائج محور التنمية المهنية للمعلمين عن أن مديري مدارس التعليم الأساسي وما بعد الأساسي بحاجة تدريبية عالية في"**تنمية مهارة المعلمين في تطبيق طرائق تدريس جديدة تتناسب مع التعليم الأساسي وما بعد الأساسي** " من وجهة نظرهم؛ وذلك لإيمانهم الكبير بأن من عوامل نجاح نظام التعليم الأساسي وما بعد الأساسي تطبيق استراتيجيات التعلم المتمحور حول الطالب وذلك عن طريق المواءمة الفاعلة لأساليب التدريس؛ لتلائم أنماط التعلم المختلفة للطلبة وتنمية قدراتهم في التفكير الإبداعي والناقد، وحل المشكلات، والبحث، والتطبيقات العلمية.

خامساً– محور التقويم:

بينت نتائج الجدول رقم (١١) أن "**إكساب مهارة التقويم الذاتي لدى المعلمين**" حققت أعلى حاجة تدريبية لمديري ومديرات مدارس التعليم الأساسي وما بعد الأساسي ضمن محور التقويم بدرجة عالية بمتوسط حسابي قدره (٣.٧٢)، وتعزى هذه النتيجة إلى أن عنصر التقويم الذاتي لم يكن مدرجا في استمارة الزيارة الصفية في السابق، وبالتالي يعاني مديرو المدارس والمشرفون التربويون على حد سواء من اعتراض الكثير من المعلمين على تقويم أدائهم ذاتياً في الموقف الصفي . فالبعض منهم يكتفي بإصدار حكم عام على أدائه دون الخوض في تفاصيل أدائه بتحديد جوانب القوة والجوانب التي تحتاج إلى تطوير من وجهة نظره الشخصية . من هنا يرى مديرو مدارس التعليم الأساسي وما بعد الأساسي حاجتهم التدريبية الملحة في إرشادهم إلى أساليب غرس قناعات إيجابية لدى معلميهم عن ثقافة التقويم

الذاتي وأهميته في الرقي بمستوى الأداء وتجويده، وحاجتهم إلى تنمية قدرتهم في إكساب معلميهم مهارة التقويم الذاتي.

وجاءت فقرة "**تطبيق نظام ملف الإنجاز كأداة أساسية في تقويم أداء المعلمين والطلاب**" كحاجة تدريبية بدرجة عالية. ويعود السبب في وجود هذه الحاجة التدريبية إلى رغبة مديري المدارس في تطبيق نظام ملف الإنجاز كأداة في تقويم أداء المع لم على وجه الخصوص. وفي واقع الأمر فإن الحقل التربوي قد اعتاد على تطبيق هذه الأداة في تقويم أداء الطلبة والتي كانت تحمل مسميات : " الملف الوثائقي" أو "ملف الطالب المحقب"، في حين أن نظام ملف انجاز المعلم لا يزال حديثا نسبيا قياسا بالآخر. وأهمية تطبيقه تكمن في اعتبار مدير المدرسة ملف انجاز المعلم من المصادر المهمة التي تعينه على اتخاذ قراراته عن المعلم سواء في النقل والترقي الوظيفي، أوالترشيح للدراسة، أوحضور الملتقيات التربوية والبرامج التدريبية، أوفي التكريم المعنوي والمادي، أوفي المحاسبة الإدارية إذا ما أخل بمهامه الوظيفية.

وتختلف نتيجة ترتيب هذا المحور الذي حصل على المرتبة قبل الأخيرة مع نتائج الدراسة التي قام بها كلٌ من جونسون وسنايدر (Johnson & Snyder , 1980) التي توصلت إلى أن محوري التخطيط وتقويم انجازات المعلمين جاءا في المرتبة الأولى كأهم حاجات تدريبية لمديري المدارس.

سادساً– محور التخطيط الإستراتيجي:

حصل محور التخطيط الإستراتيجي على المرتبة الأخيرة في ترتيب المحاور، وبالنظر إلى المتوسط الحسابي لتقديرات أفراد العينة على هذا المحور الذي يبلغ (٣.٤٩) والتي يشير إليها الجدول رقم (٥)، تم رصد درجة الحاجة التدريبية في بنود المحور لتتروح بين المتوسطة والعالية؛ فقد كشفت نتائج تقديرات أفراد عينة الدراسة أن "**مهارات تحليل بنية المدرسة الداخلية والخارجية لوضع تصور عام لاحتياجات المدرسة وتطلعاتها المستقبلية**" حققت أعلى حاجة تدريبية لمديري ومديرات مدارس التعليم الأساسي وما بعد الأساسي ضمن محور التخطيط الاستراتيجي وبدرجة عالية بلغت (٣.٧٦). وقد ترجع هذه النتيجة إلى عدم استقرار مديري المدارس بسبب التنقلات السنوية، أو الإجازات الدراسية داخل أو خارج

السلطنة، وعليه فإنهم عند عودتهم من الدراسة قد لا يرجعون بالضرورة في نفس مدارسهم السابقة حيث يتم تعيينهم في مدارس جديدة حسب الشواغر المتاحة سنوياً . من هنا يحتاج جميع هؤلاء المديرين إلى مهارات تحليل بنية المدرسة الداخلية والخارجية لوضع تصور عام لاحتياجات المدرسة وتطلعاتها المستقبلية.

وربما يعود ذلك إلى الإجراء الروتيني المعتاد عند تحديد احتياجات المدرسة بالاكتفاء في السابق بتحليل بنية المدرسة الداخلية . إلا أنه ومع تزايد الاهتمام بتوثيق العلاقة الإيجابية وتقديم الخدمات التبادلية بين المدرسة والمجتمع الخارجي بمؤسساته الرسمية وغير الرسمية، فقد أصبح مسلما به ضرورة تحليل البنية الخارجية للمدرسة، مع وجود رغبة وقناعة لدى مديري المدارس على امتلاك مهارة تحليل خصائص المجتمع وطبيعته والذي تخدمه المدرسة بات ضرورياً؛ لأخذها في عين الاعتبار عند إعداد الخطة العامة للمدرسة.

كما كشفت نتائج محور التخطيط الإستراتيجي عن وجود حاجات تدريبية في "**مهارة صياغة رؤية المدرسة وتحديد رسالتها** "،" **طرق صياغة أهداف المدرسة الإستراتيجية وارتباطها برؤيتها ورسالتها** " بمتوسطات متقاربة. وترجع ظهور هذه الاحتياجات إلى حداثة العمل بمفاهيم "الرؤية المستقبلية " و "رسالة المدرسة " و"الأهداف الإستراتيجية" وإدراجها في الخطة العامة التطويرية للمدارس التي كانت تطبق التعليم الأساسي. هذه الخطة اختلفت جذريا عن الخطة السنوية الإجرائية المطبقة في المراحل التعليمية الأخرى، والتي كانت تعكس الممارسات التنفيذية لمدير المدرسة اليومية والأسبوعية والشهرية. ومع تعميم تطبيق التعليم الأساسي وما بعد الأساسي أصبحت هناك حاجة تدريبية لدى مديري المدارس في إكسابهم مهارة صياغة الرؤية والرسالة وتحديد الأهداف الإستراتيجية، وبخاصة في السنوات الأخيرة بعد التحديث الكبير في شكل الخطة العامة للمدرسة والمطالبة بإدراج هذه المفاهيم في الخطة؛ لعلاج القصور في فهم هذه المصطلحات، وصقل المهارة في صياغتها الصياغة المبنية على الأسس العلمية الدقيقة، ومن ثم التطبيق الصحيح لها الذي يؤدي إلى تحقيقها في نهاية الفترة الزمنية المحددة لها.

وقد اتفقت هذه النتيجة مع دراسة الفوزان (١٩٨٩) في أن محور التخطيط يمثل

أقل أهمية كحاجة تدريبية لدى المستجيبين مقارنة ببقية محاور الدراسة . في حين تختلف هذه النتيجة مع دراسة جونسون وسنايدر (Johnson & Snyder , 1980) التي توصلت إلى أن محور التخطيط جاء في المرتبة الأولى كأهم حاجة تدريبية لمديري المدارس.

٥.٤: مناقشة النتائج المتعلقة بالسؤال الثاني الذي ينص على:

" **هل تختلف تقديرات عينة الدراسة لاحتياجاتهم التدريبية تبعا لمتغير النوع الاجتماعي أو المرحلة التعليمية أو الخبرة الإدارية؟**

أولاً- متغير النوع الاجتماعي:

أظهرت نتائج اختبارات (ت) عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ($\alpha \geq$ ٠.٠٥) في تقديرات أفراد عينة الدراسة لمحاور (التقانة، والتنمية المهنية، وشؤون الطلبة، والاتصال، والتقويم) تعزى لمتغير النوع الاجتماعي، ما عدا محور التخطيط الاستراتيجي. فقد أظهرت نتائج اختبار (ت) وجود فروق ذ ات دلالة إحصائية في تقديرات أفراد عينة الدراسة ولصالح الذكور؛ حيث تصنف درجة الحاجة التدريبية في هذا المحور للمديرين بأنها عالية مقارنة بالمديرات والمصنفة بالدرجة المتوسطة. وربما ترجع هذه النتيجة إلى الميل الفطري لدى الذكور عامة لموضوع التخطيط الإستراتيجي وما يرتبط به من قضايا التنبؤ الم ستقبلي، ووضع السياسات والبرامج مقارنة بالإناث اللاتي يميل الكثير منهن إلى المواضيع التنفيذية الآنية، والميل إلى العمل في الفريق الذي يقوم على المرونة والتواصل والاعتماد على لغة مخففة في حل المشكلات واتخاذ القرارات المختلفة؛ مما ولد قبولا اجتماعياً بالنسبة إلى دور الإناث، وربما ساعد هذا القبول على تحقيق الرضا الوظيفي لديهن . أوجد ذلك بالتالي مساحة كبيرة للذكور في التفكير في ممارسة التخطيط الإستراتيجي وبخاصة أن ذلك يؤهلهم إلى الترقي الوظيفي وربما تقلدهم للمناصب القيادية، ولعل هنا يكمن مصدر الاحتياج التدريبي لتطوير قدرتهم على تطبيقه بصورته العلمية الصحيحة.

وتختلف هذه النتيجة مع دراسة كل من (الفوزان، ١٩٨٩)، ودراسة (جرادات، ١٩٩١)، ودراسة (النوري، ١٩٩٧)، ودراسة (الشحي، ٢٠٠٤) التي كشفت جميعها عن عدم وجود فروق دالة إحصائيا في تقديرات أفراد عينة الدراسة على محاور الدراسة في تحديد نوع الاحتياج التدريبي تعزى لمتغير النوع الاجتماعي.

ثانياً- المرحلة التعليمية (تعليم أساسي- ما بعد الأساسي):

أظهرت نتائج اختبار (ت) عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ($\alpha \leq$ ٠.٠٥) في تقديرات أفراد عينة الدراسة لمحاور (التخطيط الاستراتيجي ، والتقانة، والتنمية المهنية، وشؤون الطلبة، والاتصال، والتقويم) تعزى لمتغير المرحلة التعليمية. ويفسر الباحث هذه النتيجة بأن الاحتياجات التدريبية المصنفة في أداة الدراسة هي أسس لازمة لكلا المرحلتين . وبما أن معظم مديري مدارس التعليم الأساسي وما بعد الأساسي ممن قد تدرجوا من خبرات إدارية في التعليم العام قبل تعيينهم لإدارة مدارس التعليم الأساسي وما بعد الأساسي فبالتالي يتوقع أن تتشابه لديهم متطلبات الاحتياجات التدريبية ونوعيتها.

وجدير بالإشارة إلى أن غالبية مديري مدارس التعليم الأساسي للصفوف (١-٤) هم من حملة شهادة الدبلوم المتوسط سابقا، في حين أن مديري مدارس التعليم الأساسي للصفوف (٥-١٠) ومديري مدارس التعليم ما بعد الأساسي هم غالباً من حملة شهادة البكالوريوس. وقد حظي مديرو المدارس في سلطنة عمان ببرامج تأهيلية سواء أكان بمنحهم برنامج دبلوم الإدارة المدرسية لحملة شهادة البكالوريوس، أو برنامج بكالوريوس الإدارة التربوية لحملة شهادة الدبلوم المتوسط، ولعل الفضل يعود إلى تقارب الحاجات التدريبية في جميع محاور الدراسة بين مديري مدارس المرحلتين ناتج عن خضوعهم لهذه البرامج التأهيلية.

ومن جهة أخرى ربما يعزى ذلك إلى أن كلا المرحلتين التعليميتين تتبعان وزارة التربية والتعليم كجهة مسئولة، فهي المشرفة عليهم بدرجة متساوية ولا فرق بين مديري مدارس التعليم الأساسي وما بعد الأساسي في التشريعات المعمول بها أو الامتيازات، ويخضع مديروها لنفس اللوائح والقوانين، وبالتالي يتوقع أن تتشابه لديهم الاحتياجات التدريبية التي تتناسب مع طبيعة كلا المرحلتين وظروفها.

ثالثا- متغير سنوات الخبرة الإدارية:

أظهرت النتائج عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ($\alpha \leq$ ٠.٠٥) في تقديرات أفراد عينة الدراسة لمحاور (التخطيط الاستراتيجي، والتقانة، والتنمية المهنية، وشؤون الطلبة، والاتصال، والتقويم) تبعا لمتغير الخبرة. وربما تعود هذه النتيجة إلى قيام الوزارة منذ بدء تطبيق التعليم الأساسي بإدخال جميع مديري المدارس في برامج تأهيلية وأخرى تدريبية بغض النظر عن سنوات خبرتهم والمرحلة التعليمة للمدارس التي كانوا يديرونها، وبالتالي تساوي الجميع في الجرعات التدريبية المركزية.

وتتفق هذه النتيجة مع دراسة كل من (النوري، ١٩٩٧)، و(الحديدي، ١٩٩٨) التي لم تكشف عن وجود فروق ذات دلالة إحصائية في تقديرات أفراد عينة الدراسة على محاور الدراسة في تحديد الاحتياج التدريبي تعزى إلى متغير اختلاف الخبرة الإدارية.

في حين تختلف هذه النتيجة مع دراسة (جرادات، ١٩٩١) التي كشفت عن وجود فروق ذات دلالة إحصائية لصالح المديرين ذوي الخبرة القليلة، وبالتالي فإن حاجتهم أكبر للتدرب على مجالات الدراسة الستة من حاجة المديرين ذوي الخبرة المتوسطة والطويلة . كما تختلف عن النتيجة التي توصلت إليها دراسة (الشحي، ٢٠٠٤) عن وجود فروق ذات دلالة إحصائية تعزى لمتغير الخبرة الإدارية لصالـــح (١-٥ سنوات) و(٦-١٠ سنوات) بالنسبة للمديرين.

٦.٤ توصيات الدراسة ومقترحاتها:

في ضوء نتائج الدراسة المتعلقة بالاحتياجات التدريبية لمديري ومديرات مدارس التعليم الأساسي وما بعد الأساسي في سلطنة عمان من وجهة نظرهم، يقدم الباحث التوصيات الآتية:

أولاً - محور التقانة:

١ - عقد دورات تدريبية للمديرين والمديرات في الحاسب الآلي والتي تركز على إكسابهم المهارات اللازمة في استخدام الحاسوب في إعداد الجدول المدرسي، مع

أهمية التعرف على البوابة التعليمية وما تحتويه من مهام إدارية وتنظيمية، وكذلك تدريبهم على كيفية إنجاز المعاملات باستخدام شبكة المعلومات العالمية، مع إعداد خطة مرحلية محددة بفترة زمنية من أجل حصول هم على الرخصة الدولية لقيادة الحاسب الآلي ICDL).

ثانياً- محور شئون الطلبة:

١- تنفيذ برنامج إرشادي في التوجيه المهني؛ لتعريف المديرين والمديرات بدور أخصائي التوجيه المهني في المدرسة وأهميته.

٢ - تنفيذ برنامج تدريبي للمديرين والمديرات؛ للتعريف بالأسس العل مية في تشخيص المشكلات الطلابية وكيفية التعامل معها وإيجاد الحلول لها.

٣- عقد دورات تدريبية تهدف إلى معرفة كيفية مراعاة الفروق الفردية وتنمية مهارات الطلبة.

٤- تنفيذ دورات تدريبية تهدف إلى تعرف متطلبات سوق العمل، وخاصة لمخرجات مدارس ما بعد التعليم الأساسي.

٥- تنفيذ دورات تدريبية تهدف إلى كيفية إرشاد الطالب للمسار المهني المناسب لقدراته وميوله ورغباته.

ثالثاً- محور الاتصال:

١ - عقد دورات تدريبية في تنمية قدرات مديري مدارس التعليم الأساسي وما بعد الأساسي على تطبيق استراتيجيات تغيير الذات، وأساليب وطرائق تغيير اتجاهات العاملين نحو المجالات التي طرأ عليها التغيير أو التعديل كنظام التقويم مثلاً.

٢ - تنفيذ لقاءات وندوات لتبصير إدارات المدارس بالطرق الناجحة في نشر ثقافة الخدمة التطوعية.

رابعاً- محور التنمية المهنية:

١ - عقد لقاءات وندوات خاصة بنشر الثقافة القانونية بين مديري المدارس ومديراتها، والاستمرار في تعميم المذكرات التفسيرية للتغييرات التي تطرأ على قانون الخدمة المدنية.

خامساً: محور التقويم:

١ - تنفيذ برامج توعوية بالتعاون مع المشرفين الإداريين تهدف إلى غرس ثقافة التقويم الذاتي لدى مديري مدارس التعليم الأساسي وما بعد الأساسي بتعويدهم على تقويم أدائهم بأنفسهم؛ ليتسنى لهم بعد ذلك نقل ثقافة التقويم الذاتي وأهميته إلى معلميهم بهدف الرقي بمستوى الأداء وتجويده.

٢- عقد حلقات عمل لمديري المدارس ومديراتها وللمعلمين والمعلمات؛ للتعريف بمشروع ملف الإنجاز لأداء المعلم و الطالب وضوابطه، ثم تعميم تطبيقه على مدارس التعليم الأساسي وما بعد الأساسي.

سادساً: التخطيط الاستراتيجي:

١- عقد دورات تدريبية لمديري المدارس ومديراتها حول مهارات تحليل بنية المدرسة الداخلية والخارجية بهدف وضع تصور عام لاحتياجات المدرسة وأهدافها المستقبلية.

٢- تنفيذ برامج تدريبية لمديري مدارس التعليم الأساسي وما بعد الأساسي حول التخطيط الإستراتيجي.

٣- إعداد برامج لتبادل الزيارات الميدانية بين مديري مدارس التعليم الأساسي وما بعد الأساسي؛ للاستفادة من التجارب الناجحة، والأفكار الجيدة في إدارة هذا النوع من المدارس، وتبادل الخبرات في الوظائف الإدارية، مع التأكيد على عدم اقتصار هذا الإجراء على مديري مدارس التعليم الأساسي وما بعد الأساسي حديثي التعيين فقط كما هو سائد حالياً.

٧.٤ الدراسات والبحوث المقترحة:

١ -دراسة مقارنة بين الاحتياجات التدريبية لمديري مدارس الت عليم الأساسي وما بعد الأساسي مع مديري مدارس التعليم العام في نفس محاور الدراسة الحالية.

٢ -دراسة حول الاحتياجات التدريبية لمديري المدارس الخاصة ثنائية اللغة.

٣ -تناول متغيرات أخرى في الدراسات المستقبلية ومنها : التخصص العلمي، والمؤهل العلمي، والمنطقة التعليمية، وعدد الدورات التدريبية، وموقع وحجم

المدرسة.

٤ -تصورات المشرفين الإداريين بالاحتياجات التدريبية لمديري مدارس التعليم الأساسي وما بعد الأساسي.

٥ -دراسة تقويمية لأثر البرامج التدريبية في تحسين أداء مديري مدارس التعليم الأساسي وما بعد الأساسي.

٦ -الاحتياجات التدريبية للمشرفين الإداريين وعلاقتها بأداء مديري مدارس التعليم الأساسي وما بعد الأساسي.

٧ -دراسة تقويمية للبرامج التدريبية المقدمة لمديري مدارس التعليم الأساسي وما بعد الأساسي في ضوء احتياجاتهم التدريبية.

٨ -أهم المشكلات التي تواجه المسؤولين التربويين في تحديد الاحتياج ات التدريبية للمعلمين / المديرين / الإداريين.

المراجع

أ: المراجع العربية:

أبو سماحة، كمال .(١٩٩٢). تصور مستقبلي لتطوير الإدارة المدرسية . **مجلة كلية التربية**. جامعة قطر. ٢١(١٠٣). الدوحة .

أحمد، شكري سيد والسويدي ، وضحى علي .(١٩٩٢) . الاحتياجات التدريبية وأولويتها لدى معلمي ومعلمات التربية الخاصة في دولة قطر . **مجلة مركز البحوث التربوية** . المجلد الاول. جامعة قطر.

البوهي ، فاروق شوقي .(٢٠٠١) . **التخطيط التعليمي** . القاهرة : دار قباء .

توفيق، عبد الرحمن .(١٩٩٥) . **كيف تصبح مدربا فعالا** ، موسوعة التدريب والتنمية البشرية. ج٣ ، القاهرة : مركز الخبرات المهنية للإدارة .

جرادات، سليمان محمد .(١٩٩١). **الاحتياجات التدريبية لمديري المدارس الأساسية الحكومية في محافظة إربد الأردنية** . رسالة ماجستير غير منشورة ، جامعة اليرموك، إربد.

الجهوري ، علي .(٢٠٠٣) . **تحديد الاحتياجات التدريبية** . دائرة تنمية الموارد البشرية . وزارة التربية والتعليم . سلطنة عمان .

الحديدي ، محمد راشد .(١٩٩٨). **الاحتياجات التدريبية لمديري ومديرات المدارس الإعدادية والثانوية بمدارس التعليم العام في سلطنة عمان** . رسالة ماجستير غير منشورة . جامعة السلطان قابوس . سلطنة عمان.

الحسني ، يحيى .(١٩٩٩). **الاحتياجات التدريبية للمشرفين التربويين** . رسالة ماجستير غير منشورة. جامعة اليرموك. الأردن.

حسنين، حسين .(٢٠٠٢). **التدريب لغير المتدربين** . ط١. عمان : مطبعة نهر الأردن.

حمزاوي، محمد سيد .(١٩٨٠). **مدخل تخطيط القوى العاملة ومحدداتها في الدول النامية**، مؤتمر التدريب والتنمية البشرية . القاهرة : المعهد القومي للتنمية الإدارية .

الخرشة ، طه جميل .(١٩٩٤). **الاحتياجات التدريبية لمديري ومديرات المدارس الثانوية والأساسية في محافظة الكرك** . رسالة ماجستير غير منشورة . الجامعة الأردنية. الأردن.

الخطيب، أحمد .(٢٠٠٤) . دورة إعداد المدربين. دائرة تنمية الموارد البشرية . وزارة التربية والتعليم ، سلطنة عمان.

الخطيب، أحمد، والخطيب، رداح .(١٩٩٧) . **الحقائب التدريبية** . عمان . دار المستقبل .

الخطيب، كمال محمود .(١٩٩١) . **تدريب المعلمين أثناء الخ دمة و استراتيجية التطوير**. دار الكتب ، القاهرة .

درة، عبد الباري .(١٩٩١) . تحديد الاحتياجات التدريبية إطار نظري ومقترحات للتطوير. **مجلة المعلم**(ص٢٢) . المجلد الثاني والثلاثون . العدد الأول . وزارة التربية والتعليم . الأردن.

السحيمي ، صلاح ملهي .(٢٠٠٢). **الاحتياجات التدريبية لمديري المدارس المتوسطة والثانوية الحكومية بمنطقة المدينة المنورة** . رسالة ماجستير

غير منشورة . جامعة اليرموك . الأردن.

سعيد، صالح عودة .(١٩٩٤) . **إدارة الأفراد** . منشورات الجامعة المفتوحة : لبنان.

سلام، مختار محمد.(١٩٩٩) . الإطار المقترح لدليل التدريب العربي الموحد ، **ملتقى المهتمين بالتدريب وتطوير الموارد البشرية بالوطن العربي** . المنامة : مؤسسة جبريل للتدريب والاستشارات.

السلمي، علي.(١٩٨٦). **التدريب والتنمية الإدارية** . القاهرة : مطبعة الجامعة .

الشامي، رفعت عبد الحميد .(٢٠٠٦). **التعليم والتدريب** . المجلد الأول . الرياض : دار قرطبة.

شاويش ، مصطفى نجيب .(١٩٩٦). **إدارة الموارد البشرية**. الأردن: دار الشروق.

الشحي، خالد محمد .(٢٠٠٤). **الاحتياجات التدريبية لمديري المدارس لعملية التخطيط المدرسي في سلطنة عمان من وجهة نظرهم ونظر الموجهين** . رسالة ماجستير غير منشورة . جامعة اليرموك . الأردن.

الشلالفة، محمود نمر .(١٩٩٥). **الاحتياجات التدريبية لمعلمي المرحلة الأساسية كما يراها المعلمون المتدربون والمشرفون المدربون في مديرية عمان الكبرى الثانية** . رسالة ماجستير. الجامعة الأردنية . الأردن.

الطعاني، حسن .(٢٠٠٧ب). **التدريب مفهومه وفعالياته** . الأردن : دار الشروق.

الطعاني، حسن .(٢٠٠٧ أ). **التدريب الإداري المعاصر**. ط١. الأردن : دار الميسرة.

الطعاني، حسن.(٢٠٠٢). **التدريب مفهومه** ، **فعاليته** ، **بناء البرامج التدريبية وتقويمها**. الأردن : دار الشروق للنشر والتوزيع.

عبد الله، شوقي .(١٩٩٣). **سياسات الأفراد** . القاهرة : دار النهضة العربية .

عبد الوهاب، علي محمد .(١٩٩٨) . **التدريب والتطوير** . الرياض : معهد الإدارة العامة.

العجاج، فهد سليمان .(٢٠٠١) . **الاحتياجات التدريبية لمديري المدارس الحكومية في محافظة القريات** . رسالة ماجستير غير منشورة. جامعة اليرموك . الأردن.

العدوان، خالد صالح .(٢٠٠١). **تحليل الاحتياجات التدريبية** . مسقط : المديرية العامة للمناهج دائرة التدريب و التأهيل .

العقلة ، محمد .(٢٠٠١). دورة تدريب فريق التدريب . ورقة عمل بعنوان ، **التخطيط للتدريب** . سلطنة عمان . وزارة التوبية والتعليم ، دائرة تنمية الموارد البشرية.

عليوة ، السيد .(٢٠٠١). **تحديد الاحتياجات التدريبية** .ط١. القاهرة : ايتراك.

الفوزان ، منيرة حمد .(١٩٨٩). **الاحتياجات التدريبية لمديري ومديرات المدارس الحكومية في مدينة الرياض**. رسالة ماجستير غير منشورة. كلية التربية. جامعة الملك سعود. الرياض.

القاسمي، صالح ناصر .(٢٠٠٤) ، **تحديد الاحتياجات التدريبية وأثرها على تطوير الأداء بالتطبيق على وزارة الأوقاف والشؤون الدينية بسلطنة عمان** . رسالة ماجستير غير منشورة، المعهد القومي للإدارة العليا، أكاديمية السادات، جمهورية مصر العربية .

اللواتي، علي عبد الرضا .(٢٠٠٥) . **دراسة تقويمية لبرنامج تدريب مديري مدارس التعليم الأساسي في سلطنة عمان** . رسالة ماجستير. جامعة السلطان قابوس. سلطنة عمان.

المحبوب، عبدالرحمن إبراهيم. (١٩٩٦). آراء مديري ومديرات مدارس التعليم العام تجاه دورة مديري المدارس. المملكة العربية السعودية – **مجلة جامعة الملك سعود**، م ١١، العلوم التربوية والدراسات الإسلامية (١)، ص١٧- ٣٩ .

النوري، إبراهيم عبدالله .(١٩٩٧). **الاحتياجات التدريبية لمديري المدارس الأساسية وأثرها على عملية اتخاذ القرارات** . رسالة ماجستير . جامعة النجاح الوطنية. فلسطين.

الهاشمي، رحمة .(٢٠٠٣) . **تحديد الاحتياجات التدريبية وفق الاتجاهات الجديدة المعاصرة** . ورقة عمل مقدمة للملتقى السنوي الأول للإنماء المهني . دائرة تنمية الموارد البشرية . وزارة التربية والتعليم . سلطنة عمان .

وزارة التربية والتعليم .(٢٠٠١). **دليل التدريب التربوي** . دائرة التدريب والتأهيل . سلطنة عمان .

وزارة التربية والتعليم .(٢٠٠٧ب). **وزارة التربية والتعليم تبدأ بتطبيق نظام التعليم ما بعد الأساسي**.رسالة التربية . العدد (١٦). سلطنة عمان.

وزارة التربية والتعليم .(٢٠٠١) . دليل عمل مدارس التعليم الأساسي. سلطنة عمان.

وزارة التربية والتعليم .(٢٠٠٦). **القرار الوزاري رقم (٢٠٠٦/٢٠٩) بتشكيل فريق عمل لتسليط الضوء على الواجبات الوظيفية ، والممارسات الإدارية السليمة وكيفية الاستفادة منها**. سلطنة عمان.

وزارة التربية والتعليم .(٢٠٠٧أ). **برنامج التعليم ما بعد الأساسي (الصفان الحادي عشر والثاني عشر)**. سلطنة عمان.

وزارة التربية والتعليم. **التعليم الأساسي** . متوفر عبر : www.moe.gov.om. بتاريخ : ٢٠٠٨/٩/٢٥م .

ياغي، محمد عبد الفتاح .(١٩٨٩) . أهمية تحديد الاحتياجات التدريبية في فعالية البرامج التدريبية . **المجلة العربية للتدريب** . العدد الثالث . الرياض.

ياغي، محمد عبد الفتاح .(٢٠٠٣). **التدريب الإداري بين النظرية والتطبيق** . ط٢. الأردن : مركز أحمد ياسين الفني.

ب: المراجع باللغة الإنجليزية:

Douglas, J. R. & Johnson, M. C. (1986). **Principals training needs: A Determinative Model**. (ERIC Document Reproduction Service No. ED 300 800).

Frederiksen, L. W. (1994).**Handbook of Organizational Behavior management**, New York: John Wiley.

French, W. (1982). **The Personnel Management Process**. Boston: Houghton. Mifflin.

Gilley , J. W & England (1989)**. Principes of Human Resouurces Development**, New Yourk : Addison-Wesley .

Geering, A. D. (1982). **Professional development needs of school principals**. Paper presented at the annual conference of the Australian Council For Educational Administration, 9th , North Rude, New South Walse, Australia, August 29 September – 30

October , P1-77.

Halil, Isik. (2000). **The Effects of Principal Preparation Programs on Principal Behavior**. .Available on: http://pdfs scarecroweducation.com/iJ / erf / IJER Fall 2003 article.

Hoyle, J . R & Fenwick, W & Betty, E. (1985). **Skills for Successful School Leaders**. Arlington,V A: American Association of School Administrators,269 P. ED 264-654.

Imants, J. G., Van putten & Cees, M . (1994). **School management training principals, and Teachers sense of efficiency in primary education**. International Journal of Educational management, 8(3),pp7-14.

Jack , J.Philips (1983) **Handbook of Training Evaluation and Measurement Methods** , San Diego : University Assoclates.

Johnson, W. L. & Snyder, K. J. (1980). **Leadership training needs for administrative personnel in a Major Metropolitan district in Texas**. (report No. EA015 827) From Educational Resources Information Center.(ERIC Document Reproduction Service No. ED 241 987).

Karstanje, P & Webber, C. (2008). Programs for School Principal Preparation in East Europe. **Journal of Educational Administration**, v46 n6 p739-751.

Lacost, Barbara. (1987). **"The internship: An Alternative Model"**. Paper presented at the annual meeting of the University Council for Educational Administration, Charlottesvelle, Virginia, October 30 – November 1, 22pages. ED 295-306.

Lunenberg, F. C., & Ornstein, A. C. (**1991**).**Educational administration**: Concepts and practices. Belmont, CA: Wadsworth published company.

Middlemist, R et al. (1983). **Personnel Management** : Jobs, People, and Logic. Englewood Cliffs. N. J: Prentice-Hall.

Onderi, H & Croll, P.(2008). In Service Training Needs in an African Context: A Study of Head teacher and Teacher Perspectives in the Gucha District of Kenya. **Journal of In-service Education**, v34 n3 p361-373.

Page, J. A. & Fred, M .(1984). **Principals perception of their role and the perceived effectiveness of their academic preparation for that role**.(ERIC Document Reproduction Service No. ED 405 **083).**

Pfau, R. H . (1997). **Training needs of head teachers in Uganda**.(ERIC Digest Series No SP O37 150) From Educational Resources Information Center. (Document Reproduction Service No. ED 405 293).

Pamela. S. (2007). **The Professional Development Needs of Rural High**

School Principals. A Seven-state Study. The Rural Educator, 28(3), 20-27.

Singer, m G .(1990) .**Human resource management** ,PWS-KENT publishing company ,Boston.

Torrington, D . and Hall, l. (1991) .**Personal management**. Prentice Hall International, U K.

Whittaker, B.J.B.(1987). "Identification of training needs and providers in selected business and industry " **Dissertation Abstract international vol,48,P224 .**

الملحق (أ)

الاستبانة في صورتها الأولية للتحكيم

الفاضل الدكتور/ المحترم

السلام عليكم ورحمة الله وبركاته .....وبعد،،،،

فيقوم الباحث بدراسة بعنوان " **الاحتياجات التدريبية لمديري ومديرات مدارس التعليم الأساسي وما بعد الأساسي في سلطنة عمان من وجهة نظرهم** " ونظرا لما تتمتعون به من خبرة ودراية في هذا المجال فان الباحث يتطلع إلى مساعدتكم ومشاركتكم في أن تكونوا أحد أعضاء لجنة التحكيم والاسترشاد برأيكم وتوجيهكم الكريم.

لذا أرجو تكرمكم بإبداء مقترحاتكم عن محتوى الاستبانه المرفقة من حيث:

١. درجة وضوح الفقرة.
٢. سلامة الصياغة اللغوية للفقرات.
٣. درجة ملاءمة الفقرة للمجال الذي تنتمي إليه.
٤. إضافة أو حذف ما ترونه مناسبا من الفقرات.
٥. اقتراح أو إضافة ما ترونه مناسبا من المجالات.
٦. بيان وجهة نظركم بشكل عام عن درجة ملاء مة الاستبانه لمعرفة **الاحتياجات التدريبية لمديري ومديرات مدارس التعليم الأساسي وما بعد الأساسي**
٧. أية ملاحظات أخرى يستفيد منها الباحث.

علما بان اهتمامكم بتقويم فقرات الاستبانة ومجالاتها وتعديلها سيكون له بالغ الأثر في تكامل هذا العمل العلمي، واعتماد المقياس المناسب، كما أرجو العلم بان الإجابة عن فقرات الاستبانة سوف تتكون من خمس استجابات وفق سلم (ليكرت) الخماسي وذلك على النحو التالي:

درجة الاحتياج التدريبي				
عالية جدا	عالية	متوسطة	قليلة	لا احتاج

وتفضلوا بقبول فائق الاحترام والتقدير،،،،

الباحث: حمد بن علي السرحاني
جامعة صحار

البيانات الشخصية :

• الجنس :

١- (   ) ذكر   ٢- (   ) أنثى

• مسمى المرحلة التعليمية في المدرسة التي تعمل بها:

١- (   ) مدرسة تعليم أساسي للصفوف ١- ٤

٢- (   ) مدرسة تعليم أساسي للصفوف ٥-١٠

٣- (   ) مدرسة تعليم ما بعد الأساسي للصفين ١١-١٢

• الوظيفة الحالية (بغض النظر عن المسمى الوظيفي الرسمي):

١- (   ) مدير مدرسة

٢- (   ) مساعد مدير مدرسة

• المؤهل العلمي :

١- (   ) دبلوم

٢- (   ) بكالوريوس

٣- (   ) ماجستير فأكثر.

• عدد سنوات الخبرة:

١- (١-٣) سنوات (   ).

٢- (٤-٦) سنوات (   ).

٣- أكثر من ٧ سنوات(   ).

م	درجة الحاجة التدريبية إلى:	وضوح الفقرة		الصياغة اللغوية		الانتماء للمجال	
		واضحة	غير واضحة	مناسبة	غير مناسبة	منتمية	غير منتمية
	أولاً: محور التخطيط الاستراتيجي						
١	مهارات تحليل لبنية المدرسة الداخلية والخارجية لوضع تصور عام لاحتياجات المدرسة وتطلعاتها المستقبلية.						
٢	مهارة صياغة رؤية المدرسة وتحديد رسالتها.						
٣	طرق صياغة أهداف المدرسة الاستراتيجية وارتباطها برؤيتها ورسالتها.						
٤	طرق صياغة برامج المدرسة وارتباطها بالأهداف الموضوعة.						
٥	تحديد البرامج وترتيبها حسب أولويات تنفيذها .						
٦	إثارة دافعية العاملين لكسب تعاونهم في تحقيق أهداف الخطة.						
٧	طرق تغيير برامج الخطة بما يتناسب وأوضاع المدرسة المستجدة .						
٨	طرق وضع آلية تنفيذ خطط المدرسة .						
٩	صياغة أهداف الخطة بشكل إجرائي قابل للتنفيذ.						
١٠	طرق وضع آليات متابعة الخطط المدرسية .						

الملحوظات :

....

....

م	درجة الحاجة التدريبية إلى:	واضحة	غير واضحة	مناسبة	غير مناسبة	منتمية	غير منتمية
	ثانياً: محور التقانة						
١١	التعرف على مشروع بوابة وزارة التربية والتعليم التعليمية.						
١٢	استخدام البرنامج الإلكتروني في إعداد الجدول المدرسي.						
١٣	كيفية توظيف أجهزة الحاسب الآلي وملحقاتها.						
١٤	التوظيف المثالي لمصادر التعلم.						
١٥	استخدام شبكة المعلومات في تبادل المعلومات وتخليص المراسلات.						
١٦	استخدام برنامج الإدارة ا لمدرسية المحوسب.						
١٧	تصميم قواعد بيانات مدرسية محوسبة						
١٨	اكتساب مهارة تحليل البيانات الإحصائية باستخدام برنامج SPSS .						

الملحوظات :

....

....

....

....

....

م	درجة الحاجة التدريبية إلى:	وضوح الفقرة		الصياغة اللغوية		الانتماء للمجال	
		واضحة	غير واضحة	مناسبة	غير مناسبة	منتمية	غير منتمية
	ثالثاً: محور التنمية المهنية						
١٩	أساليب تصنيف المعلمين وفق احتياجاتهم التدريبية.						
٢٠	الطرق الناجحة في متابعة أثر تدريب المعلمين.						
٢١	آليات تنظيم الحلقات الدراس ية للمعلمين لتبادل الأفكار والخبرات الجديدة في التعليم الأساسي وما بعد الأساسي.						
٢٢	تنمية مهارة المعلمين في تطبيق طرائق تدريس حديثة تتناسب مع التعليم الأساسي وما بعد الأساسي.						
٢٣	معرفة الاسس العلمية المتبعة في تحديد الاحتياجات التدريبية.						
٢٤	تفسير مواد القانون الجديد للخدمة المدنية.						
٢٥	معرفة معايير الجودة الشاملة في العمل التربوي.						
٢٦	اكتساب مهارة قيادة المشاغل التدريبية.						
٢٧	اكتساب مهارة استخدام الأسلوب العلمي في حل المشكلات واتخاذ القرار.						
٢٨	أساليب الإشراف على ت نفيذ المناهج الدراسية وفق الخطة الدراسية المحددة.						
٢٩	مساعدة المعلمين في التعرف على أهداف المنهج وتحليل محتواه.						

م	درجة الحاجة التدريبية إلى:	وضوح الفقرة		الصياغة اللغوية		الانتماء للمجال	
		واضحة	غير واضحة	مناسبة	غير مناسبة	منتمية	غير منتمية
رابعاً: محور شؤون الطلبة							
٣٠	طرق مراعاة الفروق الفردية الطلابية وتنمية المواهب والقدرات الخاصة.						
٣١	كيفية تحديد المسار المهني الذي يرغب الطالب في اختياره.						
٣٢	احتياجات التوظيف في القطاعات المختلفة في سوق العمل والمهن المرتبطة بها.						
٣٣	إعداد برامج إرشادية لخفض المشكلات التربوية في اختيار المقررات الدراسية وعلاقاتها بالدراسة المستقبلية.						
٣٤	التعرف على أهمية التهيئة النفسية للطلبة وأساليبها.						
٣٥	إعداد برامج توجيه مهني تهدف إلى تعزيز قيم العمل والإعداد للمهن المستقبلية المتاحة.						
٣٦	توظيف نتائج الامتحانات في تغيير وتعديل البرامج العلاجية للطلاب متدني التحصيل والمتفوقين.						
٣٧	دراسة المشكلات السلوكية الطلابية وإقرار الحلول المناسبة لها.						
٣٨	أساليب تفعيل برامج المتفوقين والموهوبين.						
٣٩	وضع الحلول المناسبة للمشكلات التي تعيق تنفيذ الأنشطة التربوية ونجاحها.						

م	درجة الحاجة التدريبية إلى:	وضوح الفقرة		الصياغة اللغوية		الانتماء للمجال	
		واضحة	غير واضحة	مناسبة	غير مناسبة	منتمية	غير منتمية
٤٠	أساليب تفعيل برامج ذوي الاحتياجات الخاصة.						
	خامساً: محور الاتصال						
٤١	معرفة الأساليب الناجحة في تفعيل دور مجالس الآباء والأمهات واللجان المدرسية.						
٤٢	معرفة الأساليب العلمية في تنظيم وإدارة الحوار في الاجتماعات المختلفة.						
٤٣	تطبيق الأساليب التي تجذب مؤسسات المجتمع المحلي على التواصل الفاعل مع المدرسة في البرامج والمشاريع المستحدثة.						
٤٤	معرفة طرق تهيئة المناخ التنظيمي المناسب للأداء المتميز.						
٤٥	تنمية مهارة بناء الفريق والعمل الجماعي.						
٤٦	طرق نشر ثقافة قبول البرامج والمشاريع التربوية لدى أولياء أمور الطلبة.						
٤٧	تنمية القدرة على تطبيق استراتيجيات تغيير اتجاهات العاملين.						
٤٨	طرق نشر ثقافة الخدمة التطوعية لدى أعضاء المجتمع المدرسي والمحلي.						

م	درجة الحاجة التدريبية إلى:	وضوح الفقرة		الصياغة اللغوية		الانتماء للمجال	
		واضحة	غير واضحة	مناسبة	غير مناسبة	منتمية	غير منتمية
	تابع خامساً: محور الاتصال						
٤٩	مهارة تصميم برامج توعوية لخدمة المجتمع المدرسي والمحلي.						
٥٠	أساليب بناء علاقات اتصال مع الجهات الأكاديمية المختلفة لتبادل المعلومات واكتساب الخبرة.						
٥١	التبصير بمجالات تقديم الخدمات التطوعية بين المدرسة ومؤسسات المجتمع المحلي.						
٥٢	اكتساب استراتيجيات قيادة الذات وقيادة الاخرين.						
٥٣	طرق دمج المعلمين الجدد في المجتمع المدرسي.						
٥٤	آليات التوافق بين وجهات النظر المتعارضة أثناء اللقاءات والاجتم اعات المدرسية.						

الملحوظات :

....

....

....

....

....

م	درجة الحاجة التدريبية إلى:	وضوح الفقرة		الصياغة اللغوية		الانتماء للمجال	
		واضحة	غير واضحة	مناسبة	غير مناسبة	منتمية	غير منتمية
	تابع سادساً: محور التقويم						
٥٥	إكساب مهارة التقويم الذاتي لدى المعلمين.						
٥٦	التبصير بفلسفة التقويم المستمر.						
٥٧	غرس ثقافة تقبل الرأي الآخر.						
٥٨	تطبيق نظام التغذية الراجعة لتزويد المعلمين بنتائج الأداء ودرجة الإنجاز.						
٥٩	آلية تقييم الأنشطة المدرسية المرافقة للمناهج المدرسية.						
٦٠	تقييم البرامج التدريبية المنفذة على مستوى المدرسة.						
٦١	طرق تقييم برامج الرعاية الطلابية.						
٦٢	التعرف على أسس ومعايير التقويم المختلفة.						
٦٣	طرق تقويم الخطة الدراسية.						
٦٤	التعرف على توصيف عناصر تقييم تقارير الكفاية للإداريين والفنيين.						
٦٥	طرق الاستفادة من نتائج المدرسة المختلفة في عمل خطط وبرامج جديدة.						
٦٦	تطبيق نظام ملف الإنجاز portfolio كأداة أساسية في تقويم أداء المعلمين أو الطلبة.						

الملحق (ب)

الفقرات التي جرى حذفها

الملحق (ب)

الفقرات التي جرى حذفها

م	الفقـــــــــرة المحذوفة
١	إثارة دافعية العاملين لكسب تعاونهم في تحقيق أهداف الخطة.
٢	صياغة أهداف الخطة بشكل إجرائي قابل للتنفيذ.
٣	التوظيف المثالي لمصادر التعلم.
٤	تصميم قواعد بيانات مدرسية محوسبة
٥	اكتساب مهارة تحليل البيانات الإحصائية باستخدام برنامج SPSS .
٦	معرفة الاسس العلمية المتبعة في تحديد الاحتياجات التدريبية.
٧	معرفة الأساليب الناجحة في تفعيل دور مجالس الآباء والأمهات واللجان المدرسية.
٨	معرفة معايير الجودة الشاملة في العمل التربوي.
٩	التعرف على أهمية التهيئة النفسية للطلبة وأساليبها.

١٠	آليات التوافق بين وجهات النظر المتعارضة أثناء اللقاءات والاجتماعات المدرسية.
١١	طرق تقويم الخطة الدراسية.

الملحق (ج)

استبانة الاحتياجات التدريبية لمديري ومديرات المدارس في صورتها النهائية

الأفاضل / مديرو ومديرات مدارس التعليم الأساسي وما بعد الأساسي المحترمون

السلام عليكم ورحمة الله وبركاته وبعد،،،

يقوم الباحث بإعداد دراسة علمية تهدف إلى الكشف عن الاحتياجات التدريبية لمديري ومديرات مدارس التعليم الأساسي وما بعد الأساسي في سلطنة عمان من وجهة نظرهم، استكمالاً لمتطلبات الحصول على درجة الماجستير في التربية تخصص إدارة تربوية.

ويأمل الباحث تفضلكم بقراءة عبارات الاستبانة المرفقة، والإجابة عنها بكل دقة وموضوعية وذلك بوضع علامة (√) في الفراغات التي تناسب اختياركم أمام كل عبارة، حول درجة حاجتكم للتدرب على المع ارف والمهارات الواردة بها، مؤكدا بأن جميع المعلومات الواردة في الاستبانة سوف تعامل بسرية تامة، وسوف تستخدم لأغراض البحث العلمي فقط

شاكرا لكم سلفا حسن تعاونكم معي ،،

وتفضلوا بقبول وافر الاحترام والتقدير

الباحث/ حمد بن على السرحاني

البيانات الشخصية :

- **النوع:** ١- (   ) ذكر   ٢- (   ) أنثى
- **مسمى المرحلة التعليمية في المدرسة التي تعمل بها:**

١- (   ) مدرسة تعليم أساسي للصفوف ١- ٤

٢- (   ) مدرسة تعليم أساسي للصفوف ٥-١٠

٣- (   ) مدرسة تعليم ما بعد الأساسي للصفين ١١-١٢

- **الوظيفة الحالية (بغض النظر عن المسمى الوظيفي الرسمي):**

١- (   ) مدير مدرسة   ٢- (   ) مساعد مدير مدرسة

- **المؤهل العلمي :**

١- (   ) دبلوم

٢- (   ) بكالوريوس

٣- (   ) ماجستير فأكثر.

- **عدد سنوات الخبرة:**

١- (١-٣) سنوات (   ).

٢- (٤-٦) سنوات (   ).

٣- أكثر من ٧ سنوات(   ).

* **المنطقة التعليمية:**

١- الباطنة – شمال (   ) ، ٢- الشرقية – شمال ( ) .

٣- منطقة الظاهرة (   ).   ٤- محافظة مسقط ( ) .

٥- الباطنة-جنوب(   ) ٦- محافظة البريمي (   ) .

٧- محافظة مسندم (   ) ، ٨- الداخلية (   ) .

٩- محافظة ظفار ( ) .

م	درجة الحاجة التدريبية إلى:	عالية جدا	عالية	متوسطة	قليلة	لا أحتاج
أولاً: محور التخطيط الاستراتيجي						
١	مهارات تحليل لبنية المدرسة الداخلية والخارجية لوضع تصور عام لاحتياجات المدرسة وتطلعاتها المستقبلية.					
٢	مهارة صياغة رؤية المدرسة وتحديد رسالتها.					
٣	طرق صياغة أهداف المدرسة الاستراتيجية وارتباطها برؤيتها ورسالتها.					
٤	طرق صياغة برامج المدرسة وارتباطها بالأهداف الموضوعة.					
٥	تحديد البرامج وترتيبها حسب أولويات تنفيذها .					
٦	طرق تغيير برامج الخطة بما يتناسب وأوضاع المدرسة المستجدة .					
٧	طرق وضع آلية تنفيذ خطط المدرسة .					
٨	طرق وضع آليات متابعة الخطط المدرسية .					
ثانياً: محور التقانة						
٩	التعرف على مشروع بوابة وزارة التربية والتعليم التعليمية.					
١٠	استخدام البرنامج الإلكتروني في إعداد الجدول المدرسي.					
١١	كيفية توظيف أجهزة الحاسب الآلي وملحقاتها.					
١٢	استخدام شبكة المعلومات في تبادل المعلومات وتخليص المراسلات.					
١٣	استخدام برنامج الإدارة المدرسية المحوسب.					
ثالثاً: محور التنمية المهنية						
١٤	أساليب تصنيف المعلمين وفق احتياجاتهم التدريبية.					
١٥	الطرق الناجحة في متابعة أثر تدريب المعلمين.					

م	درجة الحاجة التدريبية إلى:	عالية جدا	عالية	متوسطة	قليلة	لا أحتاج
	تابع ثالثاً: محور التنمية المهنية					
١٦	آليات تنظيم الحلقات الدراسية للمعلمين لتبادل الأفكار والخبرات الجديدة في التعليم الأساسي وما بعد الأساسي.					
١٧	تنمية مهارة المعلمين في تطبيق طرائق تدريس حديثة تتناسب مع التعليم الأساسي وما بعد الأساسي.					
١٨	تفسير مواد القانون الجديد للخدمة المدنية.					
١٩	اكتساب مهارة قيادة المشاغل التدريبية.					
٢٠	اكتساب مهارة استخدام الأسلوب العلمي في حل المشكلات واتخاذ القرار.					
٢١	أساليب الإشراف على تنفيذ المناهج الدراسية وفق الخطة الدراسية المحددة.					
٢٢	مساعدة المعلمين في التعرف على أهداف المنهج وتحليل محتواه.					
	رابعاً: محور شؤون الطلبة					
٢٣	طرق مراعاة الفروق الفردية الطلابية وتنمية المواهب والقدرات الخاصة.					
٢٤	كيفية تحديد المسار المهني الذي يرغب الطالب في اختياره.					
٢٥	احتياجات التوظيف في القطاعات المختلفة في سوق العمل والمهن المرتبطة بها.					
٢٦	إعداد برامج إرشادية لخفض المشكلات التربوية في اختيار المقررات الدراسية وعلاقاتها بالدراسة المستقبلية.					
٢٧	إعداد برامج توجيه مهني تهدف إلى تعزيز قيم العمل والإعداد للمهن المستقبلية المتاحة.					

م	درجة الحاجة التدريبية إلى:	عالية جدا	عالية	متوسطة	قليلة	لا أحتاج
	تابع رابعاً: محور شؤون الطلبة					
٢٨	توظيف نتائج الامتحانات في تغيير وتعديل البرامج العلاجية للطلاب متدني التحصيل والمتفوقين.					
٢٩	دراسة المشكلات السلوكية الطلابية وإقرار الحلول المناسبة لها.					
٣٠	أساليب تفعيل برامج المتفوقين والموهوبين.					
٣١	وضع الحلول المناسبة للمشكلات التي تعيق تنفيذ الأنشطة التربوية ونجاحها.					
٣٢	أساليب تفعيل برامج ذوي الاحتياجات الخاصة.					
	خامساً: محور الاتصال					
٣٣	معرفة الأساليب العلمية في تنظيم وإدارة الحوار في الاجتماعات المختلفة.					
٣٤	تطبيق الأساليب التي تجذب مؤسسات المجتمع المحلي على التواصل الفاعل مع المدرسة في البرامج والمشاريع المستحدثة.					
٣٥	معرفة طرق تهيئة المناخ التنظيمي المناسب للأداء المتميز.					
٣٦	تنمية مهارة بناء الفريق والعمل الجماعي.					
٣٧	طرق نشر ثقافة قبول البرامج والمشاريع التربوية لدى أولياء أمور الطلبة.					
٣٨	تنمية القدرة على تطبيق استراتيجيات تغيير اتجاهات العاملين.					
٣٩	طرق نشر ثقافة الخدمة التطوعية لدى أعضاء المجتمع المدرسي والمحلي.					

م	درجة الحاجة التدريبية إلى:	عالية جدا	عالية	متوسطة	قليلة	لا أحتاج
٤٠	مهارة تصميم برامج توعوية لخدمة المجتمع المدرسي والمحلي.					
٤١	أساليب بناء علاقات اتصال مع الجهات الأكاديمية المختلفة لتبادل المعلومات واكتساب الخبرة.					
٤٢	اكتساب استراتيجيات قيادة الذات وقيادة الآخرين.					
٤٣	التبصير بمجالات تقديم الخدمات التطوعية بين المدرسة ومؤسسات المجتمع المحلي.					
٤٤	طرق دمج المعلمين الجدد في المجتمع المدرسي.					
	سادساً: محور التقويم					
٤٥	إكساب مهارة التقويم الذاتي لدى المعلمين.					
٤٦	التبصير بفلسفة التقويم المستمر.					
٤٧	غرس ثقافة تقبل الرأي الآخر.					
٤٨	تطبيق نظام التغذية الراجعة لتزويد المعلمين بنتائج الأداء ودرجة الإنجاز.					
٤٩	آلية تقييم الأنشطة المدرسية المرافقة للمناهج المدرسية.					
٥٠	تقييم البرامج التدريبية المنفذة على مستوى المدرسة.					
٥١	طرق تقييم برامج الرعاية الطلابية.					
٥٢	التعرف على أسس ومعايير التقويم المختلفة.					
٥٣	التعرف على توصيف عناصر تقييم تقارير الكفاية للإداريين والفنيين.					
٥٤	طرق الاستفادة من نتائج المدرسة المختلفة في عمل خطط وبرامج جديدة.					
٥٥	تطبيق نظام ملف الإنجاز portfolio كأداة أساسية في تقويم أداء المعلمين أو الطلبة.					

ملحق (د)

أسماء المحكمين للاستبانة

الملحق (د)

أسماء المحكمين للاستبانة

م	الاســــــــــم	مكان العمل
١	أ. د. عبد الله خطايبه	جامعة صحار
٢	د. طارق أبو النجا	جامعة صحار
٣	د. هاني عبيدات	جامعة صحار
٤	د. راشد بن غريب البلوشي	المديرية العامة للتربية والتعليم الباطنة- شمال
٥	د. محمد بن شامس الحوسني	المديرية العامة للتربية والتعليم الباطنة- شمال
٦	د. محمد بن خلفان الغملاسي	المديرية العامة للتربية والتعليم الباطنة- شمال
٧	أ. فايزة بنت ناصر المنذرية	المديرية العامة للتربية والتعليم الباطنة- شمال
٨	أ. عايده بنت بطي القاسمية	المديرية العامة للتربية والتعليم الباطنة- شمال